ХРЕСТОМАТИЯ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

IV

МОСКВА 1956

ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО

№ 4063

ХРЕСТОМАТИЯ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Под общей редакцией
С. А. КАМЕНЕВА

ТОМ
IV

История русской педагогики
с древнейших времен
до Великой пролетарской революции

Часть II

Составил Н. А. ЖЕЛВАКОВ

Для высших педагогических учебных заведений

Утверждено Наркомпросом РСФСР

ГОСУДАРСТВЕННОЕ
УЧЕБНО ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКВА — 1936

Стр.

Глава IV. **Помещичье-буржуазная и мелкобуржуазная народническая педагогическая теория 70—90-х гг.**

Н. А. Корф. Русская начальная школа (1870 г.) . . 101
С. А. Рачинский. Сельская школа (1881 г.) 116
Из практики школы в с. Татеве 125
В. Я. Стоюнин. Заметки о русской школе (1881—1882 гг.) 126
А. Н. Острогорский. Образование и воспитание (1897 г.) 136
П. Ф. Лесгафт. Задачи физического развития в школе (1898 г.) 141
С. Н. Южаков. Основы среднеучебной реформы (1895 г.) 146
Просветительная утопия (1895 г.) 151

Глава V. **В. И. Ленин в борьбе с помещичье-буржуазной реакцией и прожектерством народников в области народного просвещения**

В. И. Ленин. О чем думают наши министры (1895 г.) . . 162
Перлы народнического прожектерства (1897 г.) 164

Стр.

Глава VI. **Школа 70—90-х гг. по воспоминаниям и отзывам современников**

Земская народная школа 80-х гг. по воспоминаниям Н. Ф. Бунакова 180
Церковно-приходская школа 90-х гг. по воспоминаниям учителя 185
Гимназия 90-х гг. по воспоминаниям С. Т. Шацкого . 187
А. Н. Острогорский. Приготовление к экзамену истории (сценка из школьной жизни) 208
Оценка гимназии конца XIX в. профессорами Московского университета и Московского высшего технического училища 214
В. И. Чарнолусский. Итоги распространения грамотности и образования в России после реформ 60-х гг. по данным статической переписи 1897 г. 232
Примечания и пояснения к V разделу 243

РАЗДЕЛ ШЕСТОЙ

ВОПРОСЫ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В ОБСТАНОВКЕ БУРЖУАЗНО-ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ И НАРАСТАЮЩЕЙ ПРОЛЕТАРСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ НАЧАЛА XX в.

Стр.

Введение 248

Глава I. **Попытка новой буржуазной реформы просвещения и ее крах накануне революции 1905 г.**

Учреждение комиссии по вопросу об улучшениях в средней школе (циркуляр министра народного просвещения Боголепова, 1899 г.) . 259

Стр.

Основные положения устройства общеобразовательной средней школы (проект министра народного просвещения Ванновского, 1901 г.) . 260
Отказ правительства от школьной реформы 263
О мерах к поддержанию дисциплины в учебных заведениях (1903 г.) 265

Стр.

Глава II. **Вопросы народного просвещения в произведениях В. И. Ленина и политике большевистской партии в период нарастания и развертывания революции 1905 г.**

В. И. Ленин. Отдача в солдаты 183-х студентов (1901 г.) . . 270
Признаки банкротства (1902 г.) 274
Из проекта программы РСДРП (1902 г.) 277
К деревенской бедноте (1903 г.) 277
Проект резолюции об отношении к учащейся молодежи (на II съезде РСДРП) . . . 278
Доклад о революции 1905 г. 279
Из прокламации «К народным учителям и учительницам» (1902 г.) 279
Обращение ЦК РСДРП «Ко всей учащейся молодежи» (1905 г.) 281

Глава III. **Вопросы народного просвещения в массовом движении в период революции 1905—1907 гг.**

Массовое движение за захват школы 283
Ученическое движение за захват средней школы . . . 299
Заявления и требования в области народного просвещения объединений работников высшей, средней и начальной школы 312

Глава IV. **Помещичье-буржуазная просветительная политика в годы реакции и нового революционного подъема**

Вопросы народного просвещения в программах помещичьих и буржуазных партий 319

Стр.

Вопрос о введении всеобщего начального обучения в Гос. думе и Гос. совете (1907—1912 гг.) 322
Важнейшие данные однодневной школьной переписи 18 января 1911 г. 334
О новом учебном плане реальных училищ (1906 г.) . . 335
Положение о высших начальных училищах (1912 г.) . . 337
Из материалов VII съезда уполномоченных дворянских обществ (1911 г.) 340
Постановления общеземского съезда по народному образованию (1911 г.) 345
Резолюции Всероссийского съезда по вопросам народного образования (1913 г.) 347
Проект реформы средней школы министра народного просвещения Игнатьева (1915 г.) . 350
Из программ, разработанных для средней школы в совещании министра народного просвещения Игнатьева (1915 г.) 354

Глава V. **Помещичье-буржуазная и мелкобуржуазная педагогическая теория начала XX в.**

А. А. Мусин-Пушкин. О национальных задачах средней школы (1908 г.) . . . 377
П. Ф. Каптерев. Теория образования (1915 г.) . . . 380
В. П. Вахтеров. Предметный метод обучения (1915 г.) . 410
Н. Е. Румянцев. Значение воспитания и его границы (1911 г.) . 418
И. И. Горбунов-Посадов. Несколько вступительных слов к журналу «Свободное воспитание» (1907 г.) 427
К. Н. Вентцель. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления (1909 г.) . 433
С. Т. и В. Н. Шацкие. Бодрая жизнь (1915 г.) 445

Стр.

Глава VI. **Ленин, Сталин и партия большевиков в борьбе за народное просвещение в годы реакции и нового революционного подъема**

В. И. Ленин. К вопросу о политике министерства народного просвещения (1913 г.) . 453
О „культурно-национальной" автономии (1913 г.) . . 460

Национальный состав учащихся в русской школе . . 463

И. В. Сталин. Марксизм и национальный вопрос (1913 г.) 465

Из речи Г. И. Петровского в IV Гос. думе (1913 г.) . . 473

В. И. Ленин. Возрастающее несоответствие (1913 г.) . . . 475

А. Вел-ский (А. Великопольский) «Новые школы» (1911 г.) . . 479

Стр.

Н. К. Крупская. Самоубийства среди учащихся и трудовая школа (1911 г.) 481

Совместное обучение (1911 г.) 487

Глава VII. **Вопросы народного просвещения в период Февральской буржуазно-демократической революции 1917 г.**

Постановления Временного правительства по вопросам народного просвещения . . 493

О единой общественной общеобразовательной школе (из доклада Гос. комитета по народному образованию) . . 496

В. И. Ленин. Материалы по пересмотру партийной программы (июнь 1917 г.) . . 502

Н. К. Крупская. Школьная муниципальная программа . . . 503

Примечания и пояснения к VI разделу 505

РАЗДЕЛ ПЯТЫЙ

ДВОРЯНСКАЯ РЕАКЦИЯ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ 1870—1890-х гг. БОРЬБА В. И. ЛЕНИНА ПРОТИВ РЕАКЦИИ В ОБЛАСТИ ПРОСВЕЩЕНИЯ

ВВЕДЕНИЕ

Одним из последствий того, что реформы 60-х гг. проводило помещичье правительство, являлась непрочность политических и культурных преобразований (это сказалось в ограничении деятельности земств и усилении роли дворянства в сельской администрации, в усилении гнета на национальных окраинах, в проведении новых реакционных мероприятий в отношении печати и просвещения, в постепенном сокращении университетского профессорского самоуправления и т. п.). Проведенная крепостниками, реформа 60-х гг. «оставила крестьянина нищим, забитым, темным, подчиненным помещикам-крепостникам и в суде, и в управлении, и в школе, и в земстве» (Ленин, соч., т. XV, стр. 142). В связи с делом Каракозова, 4 апреля 1866 г. стрелявшего в Александра II, царь в рескрипте на имя князя Гагарина объявил, что главной задачей правительства теперь должна быть «охрана русских людей от тех зародышей вредных лжеучений, которые могли бы со временем поколебать общественное благоустройство», и что личное внимание царя «уже обращено на воспитание юношества», им «даны указания на тот конец, чтобы оно было наставляемо в духе истин религии, уважения к правам собственности и соблюдения коренных начал общественного порядка». Проводником этой реакционной политики в школу стал министр народного просвещения Д. А. Толстой. В министерских канцеляриях началась работа над «нерешенными» в годы реформ вопросами, а реакционная печать стала подготовлять общественное мнение к соответствующим мероприятиям. «Новый устав, — писал о гимназическом уставе 1864 г. редактор «Моск. ведомостей» Катков, — слишком отзывается борьбой, из которой он вышел; в нем слишком заметны следы противодействия тому, что должно быть его основой и в чем должна состоять его *сила*... Устав гимназий, дабы соответствовать своему назначению, должен быть пересмотрен тщательно и добросовестно с ясною руководящею мыслью, с глубоким убеждением в истине положенных в основание ему начал, с решимостью дать им надлежащее развитие и устранить все, что придает этому уставу характер полумеры». Два «борющихся начала», о которых говорит Катков, это — классицизм и реализм, а «ясная мысль», которая должна восторжествовать в новом уставе, это — установление господства классической системы в среднем образовании. Политические мотивы введения классицизма в школу были довольно откровенно высказаны самим Д. А. Толстым: «Вопрос между древними языками, как основой всего дальнейшего научного образования, и всяким другим способом обучения, — по словам министра, — есть вопрос не только между серьезным и поверхностным учением, но и вопрос между нравственным и материалистическим направлением обучения и воспитания, а следовательно, и всего общества». В 60-е годы, когда в России стали широко пропагандироваться достижения теоретического естествознания Западной Европы, во весь рост встала «угроза» распространения материализма среди молодежи. «Оградить» юношество от «тлетворного» влияния естествознания, предотвратить распространение «превратных воззрений» и, вместе с тем, отвлечь внимание учащихся от политических и социальных вопросов — эти задачи и преследовал Д. А. Толстой, насаждая классицизм в средней школе.

Предложенный им новый «Устав гимназий и прогимназий министерства народного просвещения» в 1871 г. был утвержден, и основным типом обще-

образовательной средней школы стала семиклассная (с 1875 г. — восьмиклассная) классическая гимназия. Эта гимназия вошла в историю как один из наиболее ярких образцов мертвенно-схоластической школы, в которой безраздельно господствовал формализм: в то время как на математику (с физикой, математической географией и кратким естествознанием) уделялось лишь 18% учебного времени, на древние языки отводился 41%, причем дело преподавания их сводилось, главным образом, к скрупулезным, часто бессмысленным грамматическим упражнениям и переводам с русского языка (extemporalia), которые поглощали почти все время домашних занятий учащихся и мешали им заниматься другими предметами. Изучение русской литературы начиналось только с VI класса (раньше шло изучение грамматики), причем программа заканчивалась Лермонтовым, Гоголем и Кольцовым. Внутренняя жизнь школы характеризовалась бездушным бюрократическим режимом и системой полицейского сыска за учащимися (особенно значительную роль в этом отношении сыграли введенные в штат Уставом 1871 г. помощники классных наставников).

Принятием этого типа среднего учебного заведения, обеспечивающего «высшему классу общества сообразную с его руководящими функциями в государстве ученую подготовку, завершаемую в университете», предрешался вопрос и о характере других звеньев школьной системы. Для «средних промышленных классов» в 1872 г. было восстановлено старое практическое специализирующее образование в реальных училищах. Для «низших промышленных классов» города под именем «городских училищ» (1872 г.) реставрировались старые уездные училища, соединявшие в беспорядочную смесь элементарное общее образование и низшее профессионально-техническое. Наконец, для «всех», т. е. для крестьян, оставлялась начальная школа с измененной в сторону усиления бюрократических начал системой управления («Положение» 1874 г.).

Восстанавливая сословную разобщенность типов школы, разрывающую систему общего образования по частям, предоставляющую «верхам» теоретическое образование, лишенное самой существенной своей части — реальных (естественно-научных) знаний, и узко-прикладные знания без необходимой теории — «низам», «реформа» Толстого стремилась изолировать подрастающее поколение и от научного движения века и от влияний развертывающейся в стране общественно-политической борьбы.

Последующий ход событий во многом не оправдал расчеты реакционеров. Во-первых, нежелательные, с точки зрения правительства, влияния на молодежь оказывали непосредственно представители передового общественного движения. Уже в 1874 г. правительство должно было признать, что «революционеры избрали орудием своей пропаганды юношество» и что «многие лица, немолодые, отцы и матери семейств, обеспеченные и материальными средствами и более или менее почтенным общественным положением... оказывали им видимое содействие и поддержку». Во-вторых, в обстановке развивающихся капиталистических отношений, и сама школа из той смеси общеобразовательных и сословно-прикладных задач, которые были зафиксированы в ее уставах, вынуждена была развивать более первые, чем вторые. Отсюда, вопреки желаниям правительства, возрождалось и ее положительное влияние на развитие подрастающих поколений и ее помощь их стремлениям, переходя из одного звена в другое, получить подготовку, выводящую за пределы сословных перегородок.

При таком положении дела рука министра народного просвещения Д. А. Толстого в 1880 г. была признана неспособной «сдержать наружные проявления горячей учащейся молодежи и приготовить из нее полезных и надежных деятелей будущего», и над установленной им системой образования был поставлен знак вопроса. В реакционной свистопляске, разыгравшейся среди крепостников после убийства Александра II, руководящее значение в области народного просвещения получил обер-прокурор синода К. Победоносцев. «У меня тягота не спадает с души, — писал он Александру III 4 марта 1887 г., — потому что вижу и чувствую ежечасно, каков дух времени и каковы люди стали. На крапиве не родится виноград»... И, указав в сторону врагов, которых «нельзя выследить — они эпидемически

размножаются, нельзя вылечить — они безумны», Победоносцев решает «допросить себя: отчего у нас так много обезумевших юношей? Не от того ли, что мы ввели у себя ложную, совсем несвойственную нашему быту систему образования, которая, отрывая каждого от родной среды, увлекает его в среду фантазий, мечтаний и несоответственных претензий, а потом бросает его на большой рынок жизни без умения работать, но с непомерным и уродливым самолюбием, требующим от жизни всего». Как видим, удар направлен на общеобразовательную школьную систему, и первой жертвой его должно было стать исходное звено системы — начальная школа.

«Начальная школа — предмет великой важности, — писал Победоносцев царю в 1881 г., — здесь прежнее министерство шло едва ли верным путем, умножая сеть школ и наполняя их учителями, приготовленными в учительских семинариях». В противовес земской школе лучшим типом народной школы была объявлена церковно-приходская. Для определения круга ее деятельности в 1884 г. изданы были особые «Правила»; для заведывания ею в 1885 г. учрежден параллельный министру народного просвещения Училищный совет при св. синоде, и на обеспечение этих школ за счет бюджета министерства народного просвещения отпущены крупные государственные средства.

Начав своим покровительством церковно-приходской школе поход против элементарной народной школы, реакция 80-х годов вслед за тем протянула руки и к средней общеобразовательной школе. Мнение Победоносцева по вопросу о средней школе гласило: «Необходимо обратить внимание на вопрос об устройстве средних школ, в коих люди низшего класса могли бы получить не хитрое, но солидное образование, нужное для жизни, а не для науки, которой не все могут посвятить себя. К несчастью нашему, все наши гимназии рассчитаны на то, чтобы проводить массу дальше и дальше, к университетам»... Этому мнению созвучно и то мнение одного из департаментов Государственного совета, которым в 1885 г. внимание обращалось на «незаметно выросшие за последнее время гимназии в таких местах, где существование их едва ли может быть оправдано соответствующим распространением низших училищ». Но так как в этом, столь щекотливом для господствующих классов, вопросе школьной системы министерство народного просвещения медлило, то в 1887 г. последовало и личное вмешательство Александра III. «Самого главного, на что я обращал ваше внимание, — писал он на докладе министра народного просвещения Делянова, — и что именно желал бы видеть в вашем докладе, нет. Я настаивал на сокращении числа наших гимназий и прогимназий и полагал некоторые из них преобразовать в реальные училища, а часть свободных сумм от упразднения гимназий употребить тоже и на профессиональные и технические школы». Министерство зашевелилось. Прекращен был прием в подготовительные классы гимназий и прогимназий, издан циркуляр о недопущении детей лиц, занимающихся «низкими и предосудительными» профессиями, в средние учебные заведения, представлен план сокращения гимназического образования, разработан новый устав реальных училищ, и проведением через Государственный совет «Основных положений о промышленных училищах» положено начало сети среднего и низшего профессионально-технического образования.

Однако министерству народного просвещения и на этот раз не удалось осуществить многое из намеченного реакционного плана. При прохождении устава реальных училищ через Государственный совет к запроектированным министерством пяти общеобразовательным классам училища был присоединен шестой, и училища выключены были при этом из плана промышленного образования. При осуществлении последнего программа профессионально-технического образования была ограничена тем, что это образование вводилось не как надстройка над общеобразовательной школой, а в замену ее, в силу чего целый ряд элементов общего образования снова должен был войти в программу этих училищ и тем самым значительно ослабить их специальное назначение. По линии гимназий хотя министру Делянову и удалось за 15 лет своего управления сократить число учебных заведений на 10, а число учащихся в них на 14,5 тыс., но гуманитарная программа гимназий в основном осталась неустраненной. Протянув переработку учебного плана до 1890 г. и предложив

сокращение числа часов, отдаваемых древним языкам, с 85 до 75, министр заявил, что дальше он не пойдет ни на шаг, ибо сделанными уступками он подвел классическую систему «к тому пределу, за которым начинается разрушение основательности гимназического образования, угрожающее государственным и научным интересам».

Наконец, под гнетом непрекращающихся правительственных стеснений, но поддерживаемая сочувствием масс, выжила к 90-м годам и земская начальная школа.

Бросим взгляд на теоретическую педагогику 70—90-х годов.

Господство режима реакции, поставившее в порядок дня восстановление и укрепление целого ряда захиревших за время реформ учреждений сословного воспитания, вызвало к жизни и соответствующую их практике педагогическую теорию. Среди педагогов этого лагеря на первое место по широкой известности приходится поставить идеолога церковно-приходской школы Рачинского. Однако на подобную же защиту своих взглядов в области средней школы крепостническая педагогика конца XIX в. не выступила. Характерно, что и сторонники «толстовской» классической системы не дали за этот период каких-либо значительных работ. В конце концов основу для крепостнической «теории» средней школы в это время давали взгляды все того же мракобеса Победоносцева. В ряде своих статей, собранных в «Московском сборнике», он развил бешеную агитацию против теоретического воспитания молодежи, но для положительного решения вопроса, исходя из этой основы, даже и сам не мог придумать ничего лучшего, кроме рекомендации русскому читателю взглядов на «Новую школу» Демолена, «извлекающего из опыта передовой страны (Англии) старые истины», за которые в полукрепостной России борется и он, обер-прокурор синода.

В условиях крайне замедленного развития буржуазного воспитания немногим лучше было с теорией в лагере буржуазной педагогики. В самом начале периода, еще в обстановке не развернувшейся полностью реакции, с выражением буржуазных взглядов в области начального образования, выступил Н. А. Корф. Связав свою теорию с практикой передовой земской школы Александровского уезда Екатеринославской губ., Корф дал много ценного для того времени в деле народного образования. С 1872 г. его деятельность в Александровском земстве была крепостниками оборвана, и его попытка в 1882 г. вернуться к ней в Москве оказалась безрезультатной.

Из буржуазных педагогов, работавших над проблемой средней общеобразовательной школы, наиболее видным следует признать Стоюнина. Большой враг классической системы образования, «забивающей голову юноши периодами Цицерона и героями Софокла и Вергилия» и отрывающей его от действительной жизни, Стоюнин видит «корень зла» этой системы в том, что она «немецкая» и не годится для русской почвы. Совершенно естественно, конечно, что после этого он не в состоянии определить и принцип, преодолевающий недочеты этой системы. Воюя с формализмом средней школы за «разумное отношение человека ко всей окружающей жизни», Стоюнин сводит соприкосновение ребенка с окружающей действительностью лишь к получению «материалов», работа же ума на основе этих материалов, по его мнению, должна совершаться «сама собой», обеспечивая ребенку «вечное» развитие и поднимая его к идеалам.

Из представителей мелкобуржуазной народнической педагогики следует отметить Кривенко и Южакова. Кривенко в работе 1876 г. — «Физический труд как необходимый элемент образования», отрицая школу одностороннего умственного труда, защищал идею трудового воспитания. Позднее — в 90-х гг. — один из «столпов» народнического журнала «Русское богатство» Южаков пытался нарисовать утопию всеобщего обязательного среднего образования, осуществляемого через повсеместное учреждение самоокупающихся трудовых колоний — гимназий. При этом автор объявляет, однако, освобожденными от труда «чисто городские гимназии для состоятельных людей, готовых деньгами оплатить полную цену образования». Таким образом, классовая школа, несмотря на первоначальные заверения народника, им сохранена, а вместе с тем, при неразличении ее от сословной,

сохранено и старое разобщение типов образования, делающее школу односторонне формальной — на одной стороне и узкоприкладной — на другой.

Бездарный реакционный опыт народнической «утопии» был бы, конечно, забыт и не привлекал бы к себе широкого внимания современных педагогов, если бы в связи с ним не было опубликовано блестящее, глубоко научное произведение, поднимающее вопросы воспитания на огромную теоретическую высоту. Этим произведением была работа В. И. Ленина — «Перлы народнического прожектерства» (1897 г.). Определив план Южакова термином «крепостнически-бюрократически-буржуазно-социалистический эксперимент», Ленин с исключительной силой логики и едким сарказмом разоблачает подлинную сущность «утопии» «многоречивого писателя». Вместе с тем он дает глубокое, строго научное определение сословной и классовой школы и за 20 лет до великого Октября впервые в русской литературе формулирует, развивая идеи Маркса, педагогический идеал пролетариата: «...нельзя себе представить идеала будущего общества без соединения обучения с производительным трудом молодого поколения: ни обучение и образование без производительного труда, ни производительный труд без параллельного обучения и образования не могли бы быть поставлены на ту высоту, которая требуется современным уровнем техники и состоянием научного знания» (Собр. соч., т. II, стр. 288).

ГЛАВА I

ШКОЛЬНЫЕ КОНТРРЕФОРМЫ 70-х гг.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ МИНИСТРА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ Д. А. ТОЛСТОГО О НЕОБХОДИМОСТИ ИЗМЕНЕНИЙ В УСТАВЕ ГИМНАЗИЙ 1864 г.

(1870)

...Как при учреждении гимназий по Уставу 1804 г., так и при преобразовании их по Уставу 1828 г., в виду правительства были цели исключительно нравственного свойства, а именно: доставление юношеству познаний, необходимых для дальнейшего изучения наук в университете, а вместе с тем, и общего образования, необходимого «для благовоспитанного человека», как сказано в Уставе 1804 г., или доставление «приличного, по званию их воспитания тем из молодых людей, кои не намерены или не могут продолжать учение в университетах», как значится в Уставе 1828 г. Признав учреждением Академии наук, университетов и гимназий существенную для государства и общества пользу науки вообще, независимо от практических ее приложений, правительство наше долгое время не вступало на опасный в этом деле путь предпочтения практических или, что то же, материальных выгод, которые может доставлять наука, тем нравственным пользам, которые она приносит, и, по крайней мере, в уставах и гимназиях всегда ставило на первый план нравственные интересы — достижение высшего научного образования и благовоспитанности. Только в 1849 г. возникла мысль приноровить гимназии, эти приготовительные к университетам училища, эти ученые школы (Gelehrtenschulen), как справедливо называют их в Германии, к непосредственному служению практическим, материальным целям. Но так как практические цели по самому существу своему разнообразны, то и гимназии, приноровленные к их достижению, не могли остаться везде

Д. А. Толстой

одинаковыми и цельными учебными заведениями, а распались в высших своих классах (начиная с IV) на специальные отделения, из коих одни (с курсом законоведения) приготовляли будущих гражданских чиновников, другие (начиная с 1825 г.), с более обширным курсом математики и с курсом наук естественных, должны были приготовить будущих военных людей, и только третьим дозволено было служить истинной цели гимназии, т. е. приготовлению юношества к университетскому учению, причем однако же и этим отделениям не были предоставлены способы достигать этой цели и доводить учеников до надлежащей умственной зрелости, ибо предмет, наиболее тому содействующий (именно — древние языки), был введен в курс этих отделений в таком объеме, который был почти равносилен как бы совершенной его отмене, а именно: латинский язык по 20 часов в неделю, начиная с IV класса (вместо прежних 39 часов, начиная с I класса), и греческий язык — по 10 часов с IV же класса (вместо прежних 30 часов). Последнему впрочем нанесен был еще дальнейший удар в 1852 г., и преподавание его, введенное уже в 45 гимназиях, было уничтожено в 40 из них; те же гимназии, в коих оно было сохранено, хотя учебный их курс и был более удовлетворителен, ибо латинский язык преподавался в них, начиная со II класса по 22 урока ($27\frac{1}{2}$ часов) в неделю, а греческий — по 19 уроков ($23\frac{3}{4}$ часа), и они не распадались на отделения, тем не менее не могли достигать вполне удовлетворительных результатов по недостаточности времени, назначенного на древние языки; да и таких более правильно устроенных гимназий было всего пять во всех учебных округах Империи, не считая Дерптского. Вместе с тем, сокращением продолжительности каждого урока на четверть часа (с $1\frac{1}{2}$ часа на $1\frac{1}{4}$) было уменьшено учебное время во всех классах гимназии на 30 часов в неделю, т. е. был как бы убавлен в гимназиях целый класс с годичным курсом.

Все эти нововведения, предшествовавшие ограничению числа студентов в университетах комплектом 300 и состоявшие с этою мерою в прямой связи, не вызывались никакою внутреннею необходимостию и были следствием лишь самых прискорбных недоразумений и случайностей. В свою очередь, они имели самые прискорбные и даже пагубные последствия, влияние которых чувствуется еще и доселе. В этом почти совершенном изгнании древних языков и особенно языка греческого из наших школ, в этом приноровлении гимназического курса к практическим целям, которые должны быть чужды учащемуся юношеству в том возрасте, в котором ему приходилось делать выбор между университетом и гражданскою или военною службой (по переходе лишь в IV класс, т. е. 13 или 14 лет от роду), заключалась если не единственная, то одна из важных причин так сильно охватившего наше юношество материализма, нигилизма и самого пагубного самомнения, ибо вопрос между древними языками, как основою всего дальнейшего научного образования, и всяким другим способом обучения есть вопрос не только между серьезным и поверхностным учением, но и вопрос между нравственным и материалистическим направлением обучения и воспитания, а следовательно, и всего общества. В самом деле, материал обучения может быть таков, что он или действует

на все стороны человеческого духа, облагораживая и возвышая его (таковым именно оказывается изучение древних классических языков и их литератур), или же он развивает учащихся односторонне и, не оказывая влияния ни на их нравственное, ни на их эстетическое образование, привлекает их внимание исключительно и преждевременно или к вопросам политическим и социальным (таково, без сомнения, было влияние курсов законоведения в наших гимназиях), или же к вопросам мира материального (курсы естествоведения). Наконец, при обучении древним языкам, так же как отчасти и математике, вся совокупность познаний учеников по этим предметам подлежит непрерывной и почти безошибочной проверке, препятствующей развитию в учениках самомнения, тогда как надлежащее понимание учениками преподанного им из всех других наук, особенно же из естествоведения, почти уходит из-под учительского контроля, почему здесь и возможно, с одной стороны, развитие крайнего самомнения, а с другой — образование самых превратных воззрений. Таким образом, реформы 1849 и 1851 гг., заменяя в одних отделениях гимназий изучение древних языков законоведением и естествоведением, а в других крайне ослабляя его, пролагали путь тому безотрадному умственному и нравственному направлению учащегося юношества, которое и доселе еще не совсем исчезло и которое, не ограничиваясь одними лишь учебными заведениями, должно было проникнуть и в литературу и более или менее распространиться во всех слоях общества. В самом деле, это отрицание умственных и нравственных начал и интересов человеческой жизни, это признавание одних лишь грубых материальных инстинктов и потребностей, этот низкий, оскорбляющий столько же нравственное, сколько и эстегическое чувство тон, — все эти явления, отличавшие значительное число наших литературных органов в конце 50-х и в начале 60-х годов и до сих пор еще нередко унижающие достоинство нашего печатного слова, конечно, не были бы возможны для умов, воспитанных на произведениях классической древности и освоившихся с тем высоким изяществом и строгим нравственным достоинством, коими большею частию запечатлены лучшие произведения древних классиков.

Но в довершение зла те же самые меры 1849 и 1851 гг. должны были доказать полную свою несостоятельность расстройством всей нашей учебной системы в самой ее основе. Как только одни из учеников гимназий были вовсе уволены от изучения древних языков, другие же изучали один лишь латинский язык, и то в крайне слабой и недостаточной степени, и лишь в пяти гимназиях была предоставлена возможность учиться и греческому языку, то тотчас же должно было обнаружиться весьма значительное уменьшение числа молодых людей, желающих и могущих поступить на историко-филологический факультет в университетах или способных изучать основательно римское право, этот основной предмет юридического факультета. Если последнее обстоятельство, ставя наши университеты в крайнее затруднение всякий раз, когда дело идет о замещении способными преподавателями кафедр римского права и его истории, еще и до сих пор грозит нам упадком солидного юридического

образования, то совершенное оскудение студентами наших историко-филологических факультетов, от коего они только теперь, и то лишь мало-помалу, начинают освобождаться, грозило нам совершенною несостоятельностью, совершенным банкрутством во всей сфере умственного образования, банкрутством, которое до некоторой степени и наступило, ибо и до сих пор не только университетам и духовным академиям при замещении кафедр древних языков, философии, русского языка и словесности, русской истории, всеобщей истории, но и всем ведомствам, при коих стоят средние учебные заведения, при приискании для них вполне достойных преподавателей по всем означенным предметам приходится бороться с величайшими затруднениями до такой степени, что и теперь, по прошествии 116 лет от основания первого русского университета, оказывается необходимость приглашать ученых и учителей из-за границы и их определять в должности, как только они усвоят себе русский язык. Трудно сказать, до какой степени несостоятельности в деле науки, литературы и всего умственного образования дошла бы Россия под влиянием мер, принятых в 1849 и 1851 гг., если бы действие этих мер с самого начала нынешнего благополучного царствования не было сначала ослаблено до некоторой степени административными распоряжениями, а потом и вовсе прекращено изданием Устава гимназий и прогимназий 19 ноября 1864 г.

Наибольшая заслуга Устава 1864 г. заключается в признании, что только те учебные заведения могут приготовлять учащееся юношество к университетскому образованию, в коих нераздельно преподаются оба древние языка — латинский и греческий. Хотя временно, ввиду недостатка преподавателей греческого языка, Устав 1864 г. и допустил существование университетских гимназий с одним древним языком — латинским, хотя и до сих пор число таких латинских школ несколько больше числа настоящих университетских гимназий, но тем не менее этот Устав составит достопамятную эпоху в истории нашего просвещения в том отношении, что он впервые ввел греческий язык в нормальный учебный курс наших университетских гимназий, признав его обязательным предметом учения для всех ищущих высшего университетского образования. Таким образом, то, к чему безуспешно стремился Комитет 14 мая 1826 г., было достигнуто Уставом 1864 г., и в этом заключается его несомненная заслуга. Притом же, полагая классическое образование в основу собственно научного, университетского образования, Устав 1864 г. давал ему довольно широкое, хотя и не вполне достаточное, развитие, ибо назначал на латинский язык 34 урока, или 42½ часа, вместо 16 уроков, или 20 часов, в неделю, назначенных в 1849 г., а на греческий язык — 24 урока, или 30 часов. Даже сравнительно с Уставом 1828 г. Устав 1864 г. пошел в этом отношении несколько далее, ибо, сохранив за греческим языком прежнее число часов (30), он прибавил на язык латинский 3½ часа в неделю, так как по Уставу 1828 г. латинский язык преподавался по 39 часов в неделю. Восстановляя серьезное учение в наших гимназиях, Устав 1864 г. вместе с тем позаботился и о том, чтобы обеспечить надлежащим образом его успешность. В этом отношении было всего важнее принять меры для привлечения к пре-

подавательскому званию достойных и способных лиц. С этою целью Уставом 1864 г. были возвышены как оклады жалованья, так и класс должности учителей, воспитателей, инспекторов и директоров; вместе с тем было отменено разделение учителей на старших и младших, основанное не на их личных заслугах, а на том, какие предметы были ими преподаваемы, а также введено более соразмерное с трудом вознаграждение, исчисляемое для каждого преподавателя по числу даваемых им уроков, тогда как прежде был назначен постоянный оклад жалованья — один для старших, другой для младших учителей, независимо от числа даваемых ими уроков. В тех же видах обеспечения успешности учения было определено нормальное число учеников в классе не свыше 40, и постановлено, чтобы ученики, не оказавшие успехов в продолжение 2 лет в одном и том же классе, были увольняемы из заведения, а также было усилено значение педагогических советов гимназий, что впоследствии только вследствие случайных обстоятельств повлекло за собою и некоторые неудобства. Заслуживает также полной признательности мысль о привлечении директоров и инспекторов (§ 18 и 22) к преподавательской деятельности и, наоборот — преподавателей к делу воспитания (§ 33), хотя эта мысль осталась не развитою в уставе и вследствие сего не могла получить большого применения и на практике. Устав 1864 г. облегчил также доступ ученикам в гимназии, отменив требования относительно представления детьми, принадлежащими к податным состояниям, увольнительных от их обществ свидетельств, а также и всеми вообще — свидетельств медицинских; но в то же время, к сожалению, был понижен уровень требований относительно познаний, с коими дети принимались в I класс гимназий. Точно так же было делом несомненно полезным — предоставить избрание почетных попечителей гимназий не одному дворянству, но и другим сословиям и обществам, которые примут на себя содержание или пособление гимназиям или их пансионам, и, таким образом, уничтожить исключительно сословный характер этой должности; но, к сожалению, при этом было понижено и самое значение этой должности. Наконец, безусловно полезным и важным по своим практическим последствиям оказывается то постановление Устава 1864 г., в силу которого низшие четыре класса гимназии могут быть учреждаемы в качестве самостоятельных учебных заведений под именем прогимназий: это постановление дало уже и теперь весьма хорошие результаты и обещает еще бо́льшие впоследствии.

Но признавая, что Устав 1864 г. во всех этих отношениях и особенно вследствие восстановления на более широких основаниях классического учения в наших университетских гимназиях принадлежит к числу полезнейших законоположений нынешнего царствования, нельзя вместе с тем умолчать и о тех недостатках и неудобствах его, которые обнаружились после введения его в действие. Так как настоящее представление мое в Государственный совет вызвано именно неотложною необходимостию освободить Устав 1864 г. от этих более или менее случайных его неудобств и недостатков, то здесь было бы излишне полное их исчисление и совершенно достаточно упомянуть

лишь о некоторых из них. Имея в виду восстановление настоящего серьезного учения в наших университетских гимназиях, бывший министр народного просвещения в представлении своем от 27 февраля 1864 г. ходатайствовал о том, чтобы гимназический курс продолжался восемь лет вместо семи, и при этом продолжительность каждого урока определял в 1 час; но когда первое из сих предложений не было принято, то, дабы не уменьшить чрезмерно количество учебного времени, пришлось попрежнему назначить на каждый урок по 1¼ часа и только в I классе ограничить число недельных уроков 24, а во втором 25, в остальных же назначить по 27, т. е. по 4 урока в три дня и по 5 — в остальные три дня недели. Таким образом, при продолжительности каждого урока в 1¼ часа, ученикам приходилось ежедневно учиться в классах от 5 до 6¼ часов одним обязательным предметам, не считая времени, потребного на приготовление к этим урокам. Попечители всех учебных округов, основываясь на замечаниях состоящих при них советов, а также и педагогических советов почти всех гимназий, не замедлили войти с представлениями в министерство о том, что столь продолжительное учение в классах не под силу ученикам и, несомненно, окажет вредное влияние как на их успехи, так и на их физическое развитие. Вследствие того, 27 сентября 1865 г. было исходатайствовано высочайшее повеление о сокращении продолжительности каждого урока на одну четверть часа; но таким образом общее количество учебного времени в неделю во всех классах было уменьшено на 46 часов, т. е. было как бы отнято с лишком полтора учебных года на прохождение гимназического курса без всякого, однакоже, сокращения последнего, каковое и невозможно по главнейшим предметам учения. Естественным последствием такого положения дел могло быть только, как то и не замедлило оказаться в действительности, поспешное прохождение всех предметов учения, соединенное с задаванием слишком больших уроков, что, препятствуя вообще основательности обучения, вместе с тем клонилось к вящему обременению учеников и должно было вызвать не лишенные основания жалобы родителей. Недостаточное количество учебного времени, назначенного ныне на прохождение гимназического курса, составляет само по себе столь существенный недостаток, что им парализуются благие последствия всех других, даже вполне рациональных, постановлений Устава 1864 г. Но недостаток этот был еще усилен, — во-первых, тем, что Устав 1864 г. понизил и без того уже слишком незначительные прежние требования от поступающих в I класс гимназии, вследствие чего на последние пала забота еще и об элементарном образовании своих учеников, между тем как и на гимназическое их образование было назначено слишком мало времени, и, во-вторых, тем, что тот же Устав возложил на педагогический совет каждой гимназии в отдельности, и в сущности на отдельных преподавателей, составление программы преподавания, вследствие чего весьма естественно обнаружилось стремление к расширению области каждого из предметов, что должно было послужить к дальнейшему обременению учеников. Правда, что Устав предоставил министерству народного просвещения определить объем преподавания предметов

учебного курса в гимназиях и прогимназиях; но мера эта не устранила всего вреда, ибо и при всех возможных сокращениях объема преподавания различных предметов назначенных 184 часовых уроков в неделю не может быть достаточно для прохождения и самого необходимого. Наконец, в-третьих, в приложенных к уставу таблицах недельных уроков хотя древние языки и математика и были, по количеству назначенного на них времени, признаны главнейшими предметами учения, однако же не в той мере, как бы следовало, в видах сосредоточения на них умственных сил учащихся и доведения их до возможно большей зрелости. Указанные здесь недостатки требуют безотлагательного устранения, или иначе, несмотря на многие благодетельные постановления Устава 1864 г., наша учебная система не оправится вполне от своего расстройства.

Сверх того Устав 1864 г. и по отношению к университетским гимназиям не был в состоянии вполне отказаться от печального наследия 1849 и 1851 гг. и принял в состав учебного курса, с одной стороны, естественную историю для низших трех классов, а с другой — законоведение для оканчивающих курс учения. Таковое усложнение гимназического курса вообще не может не почитаться по меньшей мере излишним; что же касается в особенности до законоведения, то преподавание его ученикам высшего класса перед выпуском директором, или, по его выбору, инспектором, или одним из учителей оказалось на практике и вовсе невозможным.

Вышеуказанные недостатки и неудобства Устава 1864 г., а равно и некоторые другие, им подобные, обнаружились уже при самом введении в действие сего Устава и вызвали представления попечителей учебных округов, а равно и заявления как некоторых земских и дворянских собраний и городских обществ, так и некоторых наиболее серьезных органов нашей периодической печати. В существовании этих неудобств Устава 1864 г. я имел случай неоднократно лично убедиться при обозрении мною гимназий учебных округов Казанского, Одесского, Московского и Харьковского. Не довольствуясь этим и желая собрать как можно более данных для разъяснения вопроса о нынешнем состоянии наших гимназий и способах к их улучшению, я обратился к попечителям учебных округов с общим предложением представить, по основательном обсуждении дела в попечительских советах, их мнения и соображения как о всех вообще неудобствах, которые оказались на практике при выполнении нового Устава гимназий и прогимназий, так и о способах и средствах к устранению оных, и сверх того из департамента народного просвещения были разосланы ко всем попечителям округов и директорам гимназий статистические таблицы о числе учившихся в наших гимназиях, числе выбывших из низших четырех их классов и числе окончивших полный в них курс за десятилетие с 1857 по 1866 гг., с выводами и замечаниями, сделанными к сим таблицам редакцией «Журнала министерства народного просвещения», причем было предложено пояснить замеченные изменения и колебания в означенных числах. Все эти данные и указания, разъясняющие вполне вопрос о нынешнем состоянии наших гимназий и о том, в чем они нуждаются для своего преуспеяния,

были подвергаемы неоднократно рассмотрению как Ученого комитета министерства народного просвещения, так и Совета министра народного просвещения и в последний раз были с большою подробностию обсуждаемы в его заседаниях 27, 28 и 29 марта 1869 г., к коим были приглашены и некоторые из лиц, специально занимавшихся вопросом о наших гимназиях. Главнейшие выводы, к коим привело все это исследование, заключается в следующем.

1) Для поступления в I класс гимназий и прогимназий надлежит требовать большей и лучшей против нынешнего подготовки, с каковою целию при каждой из них должен быть учрежден приготовительный класс.

2) Курс учения в гимназиях, в видах как большей основательности оного, так и в особенности для облегчения учащихся, должен продолжаться не 7, а 8 лет, но так, чтобы учение в высшем VII классе продолжалось два года, и ученики младшего и старшего отделений этого класса могли учиться вместе.

3) Число уроков по главнейшим предметам гимназического курса, особенно же по древним языкам, должно быть значительно увеличено и, напротив, по предметам менее существенным сокращено, в видах возможно большего сосредоточения умственных сил учащихся и доведения их до надлежащей зрелости, столь необходимой для успешного и плодотворного прохождения университетского курса.

4) По каждому предмету должен быть издан от министерства учебный план, обязательный для всех гимназий и прогимназий и в точности определяющий как объем преподавания, так и распределение оного по классам.

5) В видах установления большего единства в преподавании различных предметов, в каждой гимназии и прогимназии в отдельности, учителям должно быть предоставлено преподавать и несколько предметов в одном и том же классе, буде имеют на то право.

6) В тех же видах, а также и с целию теснее связать между собою учение и воспитание, должны быть назначаемы взамен воспитателей классные наставники из среды учителей гимназии и прогимназии, и с другой стороны — директор и инспектор должны быть привлечены к преподаванию, с назначением им за то особого вознаграждения наравне с учителями.

7) Особое вознаграждение должно быть назначено преподавателем отечественного и древних языков за исправление письменных работ учеников, дабы побудить их к более частому и более тщательному упражнению учеников в этих работах.

8) Должны быть установлены одинаковые для всех гимназий и прогимназий правила как относительно испытаний при приеме, переводе из класса в класс и удостоении учеников гимназических свидетельств и аттестатов, так и относительно дисциплинарных взысканий с учащихся.

9) Посторонние лица, подвергающиеся испытаниям в гимназиях, должны предварительно, в видах побуждения их к большей осмотрительности, вносить небольшую сумму денег, распределяемую начальством гимназии между учителями-экзаменаторами.

10) Положение более заслуженных и опытных учителей должно быть улучшено назначением им за тот же труд сравнительно высших окладов жалованья, а равно и все лица учебного ведомства должны быть поощрены к продолжению их службы при училищах освобождением их сыновей от платы за учение в гимназии или прогимназии.

11) Для более основательного обсуждения вопросов по учебной и воспитательной части педагогическим советам должно быть предоставлено право разделяться на особые комиссии.

12) Для заведывания хозяйственною частию должен быть избираем из членов педагогического совета хозяйственный комитет.

13) Пансионы при гимназиях должны быть устраиваемы для учеников не одних низших четырех, но и всех вообще классов и притом без ограничения комплекта пансионеров 80 учениками.

14) Местным обществам и сословиям должно быть предоставлено право избирать почетных попечителей гимназий и прогимназий даже и в том случае, если они дают на них или на пансионы при них не все содержание, а более или менее значительные пособия, причем почетным попечителям должно быть возвращено то более почетное положение, которым они пользовались по Уставу 1828 г.

Наконец, 15) гимназиям и прогимназиям с курсом классическим должно быть присвоено просто наименование гимназий и прогимназий, без дальнейшего обозначения их курса, реальные же гимназии должны быть переименованы и должны получить свой особый устав.

На этих главных основаниях был составлен в министерстве проект изменений и дополнений в Уставе 19 ноября 1864 г.

(Сборн. постановл. по мин. нар. просв., т. V, стр. 262—282)

УСТАВ ГИМНАЗИЙ И ПРОГИМНАЗИЙ МИНИСТЕРСТВА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

(1871 г.)

Глава первая

I. Общие положения

§ 1. Гимназии имеют целью доставлять воспитывающемуся в них юношеству общее образование и, вместе с тем, служат приготовительными заведениями для поступления в университет и другие высшие специальные училища.

§ 2. В гимназии полагается семь классов с годичным курсом в каждом из первых шести классов и с двухгодичным курсом в высшем, седьмом, классе, причем преподавание в этом классе располагается так, чтобы ученики старшего и младшего его отделений были обучаемы вместе. Впрочем, в виде исключения из общего правила, отличнейшие из учеников VII класса, по определению педагогического совета и с разрешения попечителя учебного округа, могут быть допущены и по окончании первого года учения в VII классе к окончательному испытанию из всего гимназического курса в полном его объеме и, буде

выдержат означенное испытание с отличием, удостаиваются гимназического аттестата.

§ 3. Гимназии учреждаются в таких городах и местечках, где, по численности и потребности народонаселения, они признаны будут нужными. В каждой губернии полагается, по крайней мере, одна гимназия, но, по мере надобности, в одной губернии и даже в одном городе может быть несколько гимназий.

§ 4. Кроме гимназий, там, где представится надобность и возможность, а также и в местах, не имеющих гимназий, могут быть учреждаемы прогимназии, состоящие только из четырех низших классов гимназии.

§ 5. При каждой гимназии и прогимназии состоит приготовительный класс, продолжительность курса которого определяется соответственно.

Примечание. По мере возможности, низшие четыре класса гимназии, вместе с приготовительным классом, помещаются отдельно от высших четырех классов.

§ 6. Гимназии и прогимназии открываются по распоряжению министра народного просвещения и состоят в непосредственном ведомстве попечителей тех учебных округов, где они находятся.

§ 7. Гимназии и прогимназии содержатся или на счет правительства или на счет обществ, сословий и частных лиц.

§ 8 [О гимназиях, содержимых обществами, сословиями или частными лицами, — как в § 9 Устава 1864 г.; см. ч. I, раздел IV, гл. I]

§§ 9—11 [О должностных лицах, состоящих при гимназии, и о почетном попечителе — как в §§ 10—12 Устава 1864 г.]

II. Учебная часть

§ 12. Учебный курс гимназии составляют следующие предметы: 1) закон божий; 2) русский язык с церковно-славянским и словесность; 3) краткие основания логики; 4) и 5) латинский и греческий языки; 6) математика; 7) и 8) математическая география и физика, с кратким естествоведением; 9) история; 10) география; 11) и 12) немецкий и французский языки; 13) чистописание.

Примечание 1. Преподавание греческого языка вводится в гимназиях и прогимназиях по мере приготовления и приискания способных к тому учителей. Со введением преподавания греческого языка обязательным становится изучение только одного из новых языков: французского или немецкого.

Примечание 2. К числу учебных предметов для желающих относятся черчение и рисование, причем желающие обучаться этим предметам вносят особую умеренную плату, которая за недостаточных, но особенно способных учеников производится учителю из специальных сумм гимназии или прогимназии. Гимнастика и пение преподаются всем воспитанникам бесплатно; для пансионеров занятия гимнастикой обяза-

тельны. По желанию родителей и за особую плату в гимназии и прогимназии воспитанники могут обучаться также музыке и танцованию.

§ 13. Учебный курс прогимназии соответствует учебному курсу низших четырех классов гимназий.

§ 14. Обучение иноверцев закону божию производится, по возможности, в каждой гимназии и прогимназии, с особого разрешения министра народного просвещения, на счет гос. казначейства или специальных средств заведения.

§ 15. Объем преподавания предметов учебного курса, а равно и распределение оного по классам определяется учебным планом, издаваемым от министерства народного просвещения.

§ 16. Число уроков по каждому предмету и распределение их по классам обозначается в особых таблицах (см. приложение к § 74), которые, оставаясь неизменными относительно общего числа уроков по каждому предмету, могут, по ближайшему усмотрению попечителей учебных округов, основанному на определениях педагогических советов, подлежать изменениям в распределении числа уроков каждого предмета по классам. Об этих изменениях попечители учебных округов доводят до сведения министра народного просвещения в годичных своих отчетах, с объяснением причин, вызвавших сии изменения.

§ 18. Правила испытания учеников при поступлении их в гимназию и прогимназию, при переводе из класса в класс и при окончании ими курса учения излагаются в особой инструкции, утверждаемой министерством народного просвещения для всех учебных округов и публикуемой во всеобщее сведение.

§§ 19—22 [О комплекте учащихся в классе, о публичном акте при окончании учебного года, о гимназической библиотеке и управлении библиотекой, — как в §§ 49—52 Устава 1864 г.]

III. Учащиеся

§ 23. В гимназии и прогимназии обучаются дети всех состояний, без различия звания и вероисповедания.

§ 24. К прошению о поступлении в гимназию и прогимназию, подаваемому: в гимназию — на имя директора, а в прогимназию — на имя инспектора, прилагаются свидетельства о возрасте и о звании. Медицинское свидетельство поступающих в том, что они не имеют телесных недостатков или болезней, препятствующих вступлению в общественное заведение, делается врачами гимназии и прогимназии.

§ 25. В приготовительный класс гимназии и прогимназии принимаются дети не моложе 8 и не старее 10 лет, знающие первоначальные молитвы и умеющие читать и писать по-русски и считать до 1000, а также производить сложение и вычитание над этими числами.

§ 26. Для поступления в I класс гимназии и прогимназии требуется: а) знание главнейших утренних и вечерних молитв и важнейших событий священной истории ветхого и нового завета; б) умение бегло и со смыслом читать по-русски напечатанное гражданским шрифтом и пересказывать, по предложенным вопросам, легкие прочитанные рассказы, а также писать по-русски под диктовку, без искажения слов,

крупным и средним шрифтами, и читать по церковно-славянски, и в) знание первых четырех арифметических действий над целыми отвлеченными числами. При сем наблюдается, чтобы в I класс поступали дети не моложе 10 лет. В следующие классы гимназии и прогимназии принимаются имеющие соответственные классу познания и возраст.

Примечание. Дети нехристианского исповедания при поступлении своем в гимназию или прогимназию или в приготовительный класс при оных не подвергаются испытанию из закона своей веры.

§ 27. Свидетельство об успешном окончании курса в какой-либо прогимназии дает право на поступление в V класс гимназии без испытания, если со времени окончания курса до поступления в гимназию прошло не более трех месяцев. В противном случае, желающий продолжать свое образование в гимназии подвергается испытанию. То же правило соблюдается при приеме вновь в те же классы гимназии или прогимназии выбывших из них добровольно или за невзнос платы за учение уволенных из оных, по внесении сими последними всей следовавшей с них в это время платы.

§§ 28—38 [О приеме учеников в гимназию, об одежде учеников, о платности, о выпускном экзамене, о выдаче аттестатов и награждении медалями, — как в §§ 57—66 Устава 1864 г.]

IV. Должностные лица

А. Директор гимназии и инспекторы гимназии и прогимназии

...§ 39. Директор гимназии и инспекторы гимназии и прогимназии избираются попечителем учебного округа и утверждаются в должностях: первый — министром народного просвещения, а последние — попечителем учебного округа.

§ 40. В должности директора гимназии и инспектора гимназии и прогимназии преимущественно избираются лица, приобревшие ученую степень в одном из высших учебных заведений империи и обратившие на себя внимание службою по учебной части ведомства министерства народного просвещения.

§ 41. Директор есть начальник гимназии, на котором лежит полная ответственность по всем частям благоустройства заведения и которому, на этом основании, подчиняются все служащие в гимназии лица.

§ 42. Главная обязанность директора состоит в надзоре как за ходом преподавания и воспитания, так и за внешним порядком и благосостоянием вверенного ему заведения и вообще за точным исполнением всех постановлений, касающихся гимназий.

§§ 43—49 [О правах и обязанностях директора и инспектора гимназии, — как в §§ 13—23 Устава 1864 г.]

§§ 50—51 [О преподавателях и о порядке назначения законоучителей, — как в §§ 24—25 Устава 1864 г.]

...§ 52. В преподаватели наук и языков в гимназиях и прогимназиях определяются попечителем учебного округа, по собственному его избранию или по представлению начальников сих заведений, лица, имеющие

одобрительные аттестаты об окончании полного университетского курса и выдержавшие установленное на звание учителя гимназии испытание.

Примечание. В учители немецкого и французского языков могут быть определяемы, до приготовления кандидатов на эти должности из окончивших университетский курс, и лица, не окончившие университетского курса, но выдержавшие особое испытание на звание учителей новых языков в гимназии и достаточно знающие русский язык.

§ 53. В учители чистописания, черчения и рисования определяются попечителем учебного округа лица, выдержавшие испытание на звание учителя сих предметов на основании установленных для сего правил.

§ 54. Учители пения и гимнастики определяются в гимназии директором, а в прогимназии — инспектором, получая плату за труды свои из штатной суммы.

§ 55. Для усиления учебной части и для образования опытных преподавателей попечители учебных округов могут определять в гимназии и прогимназии сверхштатных учителей, удовлетворяющих условиям, означенным в § 52. Учители эти, буде преподают не менее 6 уроков в неделю, пользуются всеми правами учебной службы, но жалованья не получают; впрочем, им может быть выдаваемо, с разрешения попечителя округа, вознаграждение за их труды из сумм гимназий и прогимназий. Лица сии, если окажутся достойными, при открытии вакансии имеют преимущество пред другими на занятие штатной должности, и в случае определения их на таковую время исправления ими сверхштатной должности зачитается в срок выслуги на пенсию.

§ 56. Каждый преподаватель, по представлению директора гимназии или инспектора прогимназии, основанному на определении педагогического совета, может, с разрешения попечителя округа, давать уроки и по нескольким различным предметам, буде имеет право на их преподавание, и, наоборот, преподавание некоторых предметов, обыкновенно соединяемых между собою, как-то: история, география, чистописание и рисование с черчением, и даже различных разделов одного и того же предмета, может быть разделяемо и между несколькими преподавателями по усмотрению педагогического совета и с разрешения попечителя округа.

§ 57. Преподаватели наук и языков разделяются по окладам получаемого ими содержания в гимназиях на четыре, в прогимназиях на три разряда, причем получающие высший оклад называются заслуженными, с каковым званием не соединяется однако же никаких других прав и преимуществ.

§ 58. Поступающие вновь на службу по учебной части определяются преподавателями с низшим окладом содержания и ближайший высший оклад получают по выслуге пяти лет учителем в том же заведении. Назначение следующих затем высших окладов производится, когда откроется вакансия, по старшинству, с разрешения всякий раз попечителя учебного округа, за продолжительную, полезную и ревностную службу преимущественно в одном и том же учебном заведении; в случае же, если окажется несколько преподавателей с одинаковым старшинством, то избрание одного из них на вакантный высший оклад производится

в педагогическом совете, и избранный представляется на утверждение попечителя округа.

§ 59. Учителям дозволяется содержать у себя пансионеров, с соблюдением правил, установленных по сему предмету министерством народного просвещения. Правом сим не могут пользоваться директоры и инспекторы гимназий и прогимназий.

§ 60. Классных наставников полагается по одному на каждый класс как основной, так и параллельный, с соразмерным вознаграждением из определенной на сей предмет штатной суммы; директор же и инспектор гимназии и инспектор прогимназии, состоя также классными наставниками — первый и последний в избранных ими самими для сего классах, а инспектор гимназии — в указанном ему директором классе,— не получают за исполнение этих своих обязанностей особого вознаграждения.

§ 61. Классные наставники назначаются начальником гимназии из числа преподавателей, имеющих в классе наибольшее число уроков, и утверждаются в этом звании попечителем учебнаго округа.

§ 62. Классные наставники, будучи вообще ближайшими помощниками директора и инспектора в наблюдении за успехами и нравственностью учеников вверенных каждому из них классов, принимают надлежащие меры для преуспевания оных, вступая, между прочим, с этою целью в сношения с родителями и родственниками учеников, а равно и с прочими преподавателями своего класса, в тех видах, чтоб уроки и письменные задачи были равномерно распределяемы по дням недели и чтобы вообще преподавание одного предмета не стесняло преподавания других предметов.

§ 63. В помощь классным наставникам, в особенности же для надзора за учениками в то время, когда классные наставники заняты уроками в своих классах, а также для посещения учеников на дому, преимущественно живущих не у родственников, полагается в гимназии два помощника классных наставников, а в прогимназии — один.

Примечание 1. В гимназиях и прогимназиях, где не окажется возможным иметь классных наставников, полагаются надзиратели, по два на каждую гимназию, классы коей и распределяются между ними, и по одному — на каждую прогимназию.

Примечание 2. Надзиратели определяются на одинаковых основаниях с преподавателями наук и языков (§ 52). Они имеют ближайший надзор за учениками в рекреационное время, помогают начальству гимназии и прогимназии в наблюдении за нравственностью и успехами учеников и в отсутствие учителей занимаются по возможности их предметами с их же учениками.

§§ 64—67 [О враче и письмоводителе, — как в §§ 35—38 Устава 1864 г.]

V. Педагогический совет и хозяйственный комитет

§ 68. Для более верного и всестороннего обсуждения вопросов, относящихся преимущественно к учебной и воспитательной части гимназии и прогимназии, при них состоят педагогические советы.

§ 69. Педагогический совет гимназии составляют, под председательством директора, инспектор, законоучитель и все прочие преподаватели

наук и языков, в том числе сверхштатные, равно и имеющие уроки в классах параллельных, а также надзиратели и воспитатели пансиона. В прогимназиях председательство в совете, имеющем такой же состав, как и совет гимназии, принадлежит инспектору. Обязанность секретаря совета исполняет один из учителей, избираемый в эту должность советом на три года.

Примечание. В заседания педагогического совета приглашается, по усмотрению председателя, врач, имеющий в таких случаях право голоса наравне с прочими членами.

§ 70. Почетный попечитель гимназии и прогимназии, когда пожелает, может присутствовать в заседаниях педагогического совета с правом голоса во всех делах и в таком случае занимает первое место, но не председательствует.

§ 71. Педагогический совет в полном составе собирается для обсуждения дел, касающихся целой гимназии или прогимназии; дела же, касающиеся отдельных классов или преподавания отдельных предметов, обсуждаются в комиссиях педагогического совета, состоящих: в гимназиях — под председательством инспектора или лица, исполняющего его обязанности (§ 9, прим. 1), а в прогимназиях — под председательством одного из преподавателей, по назначению инспектора, из всех преподавателей тех предметов или классов и из надзирателей и воспитателей, коим ученики сих классов вверены. Принятые в комиссиях решения представляются на утверждение педагогического совета.

§ 72. Педагогический совет собирается в течение учебного времени, по крайней мере, один раз в месяц; но в особых случаях, по предложению председателя, могут назначаться и чрезвычайные собрания (§ 45).

§ 73. Дела решаются в совете по. большинству голосов, причем для действительного решения требуется присутствие, кроме председателя, по крайней мере 5 членов. При равенстве голосов голос председателя дает перевес.

§ 74. Обсуждению и окончательному решению педагогического совета подлежат следующие дела: 1) прием учеников и перевод их из класса в класс; 2) освобождение недостаточных учеников от платы за учение и выдача единовременных пособий и стипендий отличнейшим из них по успехам и поведению из специальных средств заведения; 3) выдача аттестатов ученикам, с успехом окончившим полный курс учения, и свидетельств окончившим курс в прогимназиях или выбывшим из гимназии или прогимназии до окончания курса, а также посторонним лицам, выдержавшим испытание в полном учебном курсе или же за исключением из него, по § 38 сего устава, древних языков; 4) определение наград ученикам, отличным по поведению, прилежанию и успехам; 5) одобрение речей, назначаемых для чтения на публичном акте; 6) избрание из преподавателей членов хозяйственного комитета, секретаря и библиотекаря, или, по примечанию к § 22, библиотекарей; 7) выбор предметов для пополнения кабинетов и книг для библиотеки; 8) распределение преподавания учебных предметов по дням и часам на основании прилагаемых у сего таблиц числа недельных уроков; 9) на-

значение в важнейших случаях взысканий с учащихся, а равно и указания относительно применения правил о взысканиях к данным случаям; 10) выбор учебных руководств и пособий из числа одобренных министерством народного просвещения и духовным ведомством по принадлежности; 11) рассмотрение годичных отчетов по учебной и воспитательной части и 12) распределение внеклассных занятий воспитанников пансиона и вообще устройство внутреннего в нем порядка.

§ 75. Заключения педагогического совета должны быть представляемы на утверждение высшего начальства: 1) по соединению и разделению преподавания учебных предметов на основании § 56 сего устава; 2) по рассмотрению и одобрению подробных программ преподавания каждого предмета, составление коих, на основании учебнаго плана, утвержденного министерством народного просвещения, обязательно для каждого преподавателя; 3) по составлению и дополнению правил о взысканиях с учащихся; 4) по предположениям об отступлении от нормального устройства учебной части, о временном или постоянном увеличении числа уроков по каким-либо предметам в одних классах и уменьшении их в других классах, на основании § 16 сего устава, или об улучшениях, которые потребовали бы новых средств от казны; 5) по определению размера платы за учение; 6) по разделению классов на параллельные отделения и определению размера вознаграждения за уроки в параллельных классах, а равно и вознаграждения из специальных сумм сверхштатных преподавателей (§ 55); 7) по правилам о хранении и выдаче книг из библиотеки; 8) по избранию заслуженных преподавателей на высшие оклады жалованья (§ 58) и 9) по удостоению лиц, не окончивших курса в университете, и иностранцев званий учителей новых языков в гимназиях и прогимназиях и надзирателей сих заведений, а также учителей уездных училищ, домашних учителей и учительниц. Сверх сего, на разрешение попечителя учебного округа представляются все случаи разногласия директора с большинством членов совета.

Примечание. Во всех случаях разногласия, если меньшинство пожелает, мнение одного доводится до сведения попечителя округа.

§ 76. При гимназии состоит хозяйственный комитет, под председательством директора, из инспектора и трех преподавателей, избираемых педагогическим советом на три года; в прогимназиях хозяйственный комитет состоит, под председательством инспектора, из двух преподавателей, избираемых тем же порядком. Хозяйственному комитету поручается: совокупное наблюдение за исправностью и сохранностью материальной части заведения, а также за исправным ведением описей всякаго рода имуществу оного; поверка сумм и счетов по приходам и расходам как по гимназии или прогимназии, так и по пансиону, если таковой состоит при ней, и составление сметы по учебному заведению и пансиону, представляемой на утверждение попечителя округа; наблюдение за тем, чтобы суммы, назначенные на содержание учебного заведения, расходовались наиболее производительным образом, с соблюдением возможной бережливости и согласно с действительною потребностью; засвидетельствование действительного производства важнейших

работ и поступления таковых предметов, которые приобретаются единовременно в большом количестве. Обязанности хозяйственного комитета определяются в подробности инструкцией, утверждаемою министерством народного просвещения.

Примечание. Членам хозяйственного комитета из числа преподавателей предоставляется право отказываться от избрания их в эту должность на следующее трехлетие.

VI. Почетный попечитель гимназии и прогимназии

§ 77. Почетный попечитель считается членом хозяйственного комитета и занимает в нем первое место, но не председательствует.

§ 78. Почетный попечитель гимназии или прогимназии избирается на три года, с соблюдением условий, изложенных в § 11 сего устава и примечаниях к оному, и утверждается в должности: при гимназии — высочайшим приказом по министерству народного просвещения, а при прогимназии — министром народного просвещения.

§ 79. На почетном попечителе лежит обязанность заботиться о правильном и своевременном доставлении сумм, следующих от сословия, общества или частного лица на гимназию и прогимназию, и об улучшении вообще материального состояния заведения.

§ 80. Почетный попечитель следит за ходом управления и состоянием гимназии и прогимназии, но сам собою не делает никаких распоряжений, а сообщает только словесно или письменно, и негласным образом, непосредственному начальству сих заведений о замеченных им каких-либо беспорядках или же доводит о них до сведения педагогического совета или хозяйственного комитета, по принадлежности и, если замечания его будут оставлены без уважения, представляет об этом попечителю округа.

§§ 81—82 [О правах почетных попечителей, — как в §§ 76 и 78 Устава 1864 г.]

§§ 83—114 [О пансионах при гимназиях; повторяют почти без всяких изменений §§ 79—108 Устава 1864 г.]

Глава третья

Права и преимущества гимназий и прогимназий

§§ 115—127 [О правах и преимуществах гимназий, — как в §§ 109—120 Устава 1864 г.]

§ 128. Окончившие курс ученики прогимназии, а также имеющие одобрительное свидетельство об окончании учения в IV классе гимназии, при поступлении в гражданскую службу, если имеют на то право по происхождению, не подвергаются испытанию для производства в первый классный чин.

§ 129. Ученики, окончившие полный курс учения в гимназии с особым отличием и награжденные при выпуске медалями, золотою или серебряною, определяются в гражданскую службу, без различия состояния, с чином XIV класса.

§ 130. Только ученики, окончившие курс учения в гимназиях, или имеющие свидетельство о знании полного курса сих гимназий, могут поступать в студенты университетов.

§ 131. Ученики, получившие одобрительный аттестат об окончании полного курса гимназии, но не удостоенные награды медалями, если они по происхождению имеют право на вступление в гражданскую службу, принимаются в оную предпочтительно пред теми, кои не обучались в гимназиях или других равных им учебных заведениях, и производятся в первый классный чин, по выслуге сроков, определенных в 593-й ст. Св. зак. (изд. 1857 г.), т. III, Уст. о службе, по опред. от правит.

§ 132. Права окончивших курс в гимназии на поступление в военную службу и на производство их потом в офицеры определяются существующими по военному ведомству правилами о воспитанниках гимназий.

(Сборн. постановл. по мин. нар. просв., т. V, стр. 431—464.)

УЧЕБНЫЙ ПЛАН ГИМНАЗИЙ 1871 г.

1. С обоими древними языками

Предметы	Приготовительный класс	I	II	III	IV	V	VI	VII два года	Число даваемых учителями уроков без пригот. класса	Число обязат. для учеников уроков в 8 лет гимназич. курса
1. Закон божий	4	2	2	2	2	2	1	1	12	12
2. Русский язык с церковно-славянским	6	4	4	4	3	3	2	2	22	24
3. Краткие основания логики	—	—	—	—	—	—	—	(1)	(1)	1
4. Латинский язык	—	8	7	5	5	6	6	6	43	49
5. Греческий язык	—	—	—	5	6	6	6	6(7)	29(30)	36
6. Математика (с физикою, математическою географиею и кратким естествоведением)	6	5	4	3	3	4	6	6	31	37
7. География	—	2	2	2	2	—	—	1	9	10
8. История	—	—	—	2	2	2	2	2	10	12
9. Французский язык или немецкий	—	—	3	3	3	3	3	2	17	19
10. Чистописание	6	3	2	—	—	—	—	—	5	5
Итого: для учащихся одному новому языку	22	24	24	26	26	26	26	27	179	205
для учащихся двум новым языкам	22	24	27	29	29	29	29	29	196	225

2. В коих еще не введен греческий язык

Предметы	Приготовительный класс	I	II	III	IV	V	VI	VII два года	Число даваемых учителями уроков без пригот. класса	Число обязат. для учеников уроков в 8 лет гимназич. курса
1. Закон божий	4	2	2	2	2	2	1	1	12	13
2. Русский язык с церковно-славянским	6	6	4	4	3	4	3	2	26	28
3. Логика	—	—	—	—	—	—	—	(1)	(1)	1
4. Латинский	—	6	6	6	6	6	6	6(7)	42(43)	49
5. Математика (с физикою, математической географиею и кратким естествоведением)	6	5	4	3	3	4	6	6	31	37
6. География	—	2	2	2	2	—	—	1	9	10
7. История	—	—	—	2	2	2	2	2	10	12
8. Французский язык	—	—	4	3	4	4	4	4	23	27
9. Немецкий язык	—	—	—	4	4	4	4	4	20	24
10. Чистописание	6	3	2	—	—	—	—	—	5	5
Итого	22	24	24	26	26	26	26	27	179	206

Примечания. 1) В I и II классах гимназий и прогимназий с обоими древними языками в те дни, в которые назначено по два урока на латинский язык, один из этих уроков употребляется преимущественно на упражнения учеников в пройденном и на лучшее подготовление их к дальнейшим урокам.

2) Логика преподается в VII классе в продолжение одного лишь года, в другой же год назначенный на нее урок употребляется на греческий язык; в тех же гимназиях, в которых греческий язык еще не введен, — на латинский, с тем, чтобы в этот урок читались преимущественно философские сочинения древних классических писателей на том или на другом языке по принадлежности.

3) Уроки новых языков (в гимназиях с обоими древними языками) распределяются так, чтобы желающие могли, с разрешения директора, по совещании его о сем с педагогическим советом, обучаться обоим; ие оказывающим успеха в обязательных предметах таковое разрешение не дается.

4) Краткое естествоведение преподается отдельно от физики и географии, по два часа в неделю, в одном из высших трех классов, в продолжение одного учебного года, в тех гимназиях, где окажется способный к тому преподаватель; иначе же необходимейшие сведения по естественной истории сообщаются в связи с преподаванием географии, физики и математической географии.

5) В VII классе назначается один час на повторение географии; но этот час, с разрешения попечителя учебного округа, может быть употребляем в один из учебных годов курса VII класса и на усиление преподавания естественной истории в тех гимназиях, где преподавание географии вверено учителю физики, буде этот учитель окажется способным к изложению очерка естественной истории.

ИЗ ПРОГРАММ МУЖСКИХ ГИМНАЗИЙ 1877 г.

I. История

а) Учебный план истории

Для изучения истории полагается два курса: а) курс краткий, эпизодический, в III и IV классах и б) курс систематический в V, VI, VII и VIII классах. На основании вышесказанного, преподавание истории распределяется по классам следующим образом:

В III классе сообщаются сведения о главных событиях и личностях из истории древнего Востока, Греции и Рима и о главных событиях и личностях, относящихся к утверждению христианства в Европе.

В IV классе сообщаются сведения о главных событиях и личностях из отечественной и всеобщей средней и новой истории.

В V классе излагается систематический курс древней греческой и римской истории.

В VI классе излагаются: в первое полугодие — история средних веков, а во второе полугодие — отечественная история до Иоанна III включительно.

В VII классе излагаются: сначала новая история до войны за испанское престолонаследие; затем русская история от Василия III Иоанновича до Петра Великого отдельно от всеобщей и, наконец, русская история с Петра Великого до кончины императрицы Екатерины II в связи с всеобщею историею.

В VIII классе проходится русская история в связи со всеобщею от времен императора Павла I до наших дней и повторяется весь систематический курс истории с дополнениями преимущественно по древней греческой и римской истории.

б) Объяснительная записка к учебному плану истории

I

Два курса истории вводятся по следующим соображениям: 1) дабы сколь возможно более применить учебный материал к умственным и нравственным потребностям учащихся разных возрастов; 2) дабы сильнее развить в курсе истории те воспитательные элементы, которые свойственны истории как учебному предмету; 3) дабы возможно было самые крупные факты всей истории пройти два раза с учениками разных возрастов и чрез то прочнее утвердить их в памяти учеников и 4) дабы изучение древней истории греческой и римской поставить в большую связь с изучением древних языков.

II

В обоих курсах отечественная история излагается параллельно со всеобщею, но в прямой связи между собою лишь с того времени, когда связь между ними становится вполне очевидною, то есть, со времени Петра Великого, ибо только при таком изложении: 1) Россия не выделяется из своей связи с другими европейскими государствами,

и историческое значение ее может быть представлено в более ярком свете; 2) многие события как всеобщей, так и отечественной истории, чрез сопоставление между собою, лучше уясняются и 3) представляется более возможности, несмотря на чрезвычайную обширность предмета, сосредоточить внимание учащихся на отечественной истории, без ущерба однакоже для изучения средней и новой всеобщей истории в главнейших событиях.

III

Каждый из двух вышеупомянутых курсов истории преследует свои особые дидактические и педагогические задачи.

Курс эпизодический должен: 1) ознакомить учащихся с наиболее доступными им чертами из жизни и характера великих исторических деятелей, равно как и с самыми важными событиями; 2) он должен дать материал, при помощи которого можно было бы приучить учащихся к связному и последовательному рассказу; 3) он должен утвердить в памяти учащихся хронологические данные, касающиеся событий, упоминаемых в сем курсе; 4) упражняя память, этот курс должен в то же время содержанием своим действовать на воображение, на облагораживание нравственного чувства учеников, на пробуждение и укрепление в них любви к отечеству.

Систематический курс имеет задачею: 1) сообщить ученикам в более связном виде события, имеющие всемирно-историческое значение, из средней и новой истории, и систематически изложить древнюю и отечественную историю; 2) кроме памяти, этот курс главным образом должен упражнять мышление и в особенности развить в учениках способность и восприимчивость к пониманию истории при дальнейшем изучении ее в высших учебных заведениях, а именно: к пониманию связи между событиями, к различению причин и последствий, побуждений, поводов и целей и так далее; 3) нравственное чувство учеников при прохождении этого курса должно быть укреплено убеждением, что судьба человечества постоянно улучшается, хотя и медленно, и что добрые начинания отдельных лиц, несмотря на все противодействия им, никогда не остаются без добрых последствий.

в) Программа занятий в VII классе (2 урока)

ОКОНЧАНИЕ РУССКОЙ ИСТОРИИ В СВЯЗИ С ВСЕОБЩЕЮ И ПОВТОРЕНИЕ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО КУРСА С ДОПОЛНЕНИЯМИ ПО ИСТОРИИ ДРЕВНИХ ГРЕКОВ И РИМЛЯН

I. Борьба России и Европы с Францией

Хронологические данные [1]	
1796 — 1801. Павел I.	Император Павел I. Внутренние распоряжения. Поход Суворова в Италию. Бонапарт — первый консул. Битва при Маренго. Бонапарт — император французов. Александр I, его главные сотрудники. Третья коалиция против Франции. Борьба России и Пруссии с Наполеоном. Тильзитский мир.
1807. Тильзитский мир.	
1809. Фридрихсгамский мир.	

[1] Знание приводимых здесь хронологических данных признается для учеников необходимым.

1815. Битва при Ватерлоо.	Война России со Швецией. Могущество Наполеона. Отечественная война 1812 г. Поводы к ней. Нашествие Наполеона. Оборона Смоленска. Бородино. Оставление Москвы. Народная война. Отступление французов. Низвержение Наполеона: война с Наполеоном в 1813 и 1814 гг. Взятие Парижа. Отречение Наполеона и восстановление Бурбонов. Сто дней.

II. Влияние России на дела Европы. Эпоха конгрессов

1815. Венский конгресс.	Венский конгресс. Священный союз. Конгрессы в Троппау, Лайбахе и Вероне. Внутренние дела в царствование Александра I. Административные преобразования. Меры относительно народного образования. Смерть Александра I. Николай I. Война с Персиею. Закавказье до Николая I. Туркманчайский мир. Образование Греческого королевства. Положение христиан в Турции и восстание греков. Борьба за независимость. Наваринский бой. Турецкая война. Адрианопольский мир. Освобождение придунайских христиан. Сербия. Положение сербов под игом турок. Восстание сербов. Кара-Георгий. Милош Обренович. Содействие России к возникновению Сербского княжества. Пробуждение национальных стремлений у западных и южных славян.
1825 — 1855. Николай I.	
1828. Туркманчайский мир.	
1829. Адрианопольский мир.	

III. Главные события в Европе с 1830 по 1852 г.

1830. Восстание в Польше.	Падение Карла X во Франции. Образование бельгийского королевства. Восстание в Польше. Падение Людовика-Филиппа во Франции. Людовик-Наполеон — президент республики и император французов. Восстание венгров и отношение к нему австрийских славян. Венгерский поход. Парламентская борьба в Англии. Ирландско-католический вопрос. Билль о реформе. Отмена хлебных законов. Внутренние дела в царствование императора Николая I.
1832. Билль о реформе.	
1849. Венгерский поход.	
1852. Наполеон III — император французов.	

IV. События последнего времени

1853 — 1856. Восточная война.	Восточная война. Причина и повод к ней. Осада Севастополя. Император Александр II. Продолжение Восточной войны. Занятие Севастополя и взятие Карса. Парижский мир. Покорение Кавказа. Занятие Туркестанской области. Приамурский край. Мятеж в Поль-
1856. Парижский мир.	
1855. Восшествие на престол императора Александра II.	

1862 — 1864. Покорение Кавказа.
19 февраля 1861 г. Отмена крепостного права.
1864. Земские учреждения.
1864. Новые суды.
12 апреля 1877 г. Объявление войны Турции.

ше. Обзор событий в Западной Европе. Итальянская война. Объединение Италии. Австро-прусская война. Восстановление Германской империи. Отмена важнейших постановлений Парижского мира. Реформы императора Александра II: отмена крепостного права; земские учреждения; новые суды; учебная реформа.

II. Естествоведение

а) Учебный план естествоведения

На естествоведение в гимназиях полагается по уставу два урока в одном из высших классов. Уроки эти следует поместить в курсе VI класса, на том основании, что ученики этого класса, сравнительно с учениками V и двух старших классов, менее имеют занятий и вместе с тем достаточно развиты для того, чтобы усвоить сведения из естествоведения.

Задача этого краткого курса должна состоять в ознакомлении учеников с важнейшими из тел природы и их взаимными соотношениями.

Чтобы распределить эти уроки по возможности рационально, необходимо принять во внимание, что здесь должно заботиться не только о простом сообщении сведений, но также о формальном развитии учеников, при чем эти последние, уже достаточно развитые предыдущим классическим курсом, легко могут познакомиться и с методом естественно-историческим.

Наиболее удобно распределить эти уроки по нижеследующему плану:

1) Общий очерк строения земного шара.

2) Изменения в строении земной коры, вызываемые влиянием вулканических явлений, атмосферы, воды и органической природы.

3) Краткое обозрение важнейших горных пород, минералов, их составляющих и в них вкрапленных.

4) Краткое понятие о строении и жизни растений.

5) Очерк классификации растений с краткою характеристикой важнейших форм.

6) Общая характеристика класса млекопитающих животных, содержащая в себе понятия о строении их тела и отправлении различных органов.

7) Общее сравнительное обозрение других позвоночных животных.

8) Понятие о главнейших представителях других типов царства животных.

9) Очерк системы царства животных.

б) Примерная программа естествоведения

А. Сведения из естественной истории земной коры

1. Форма земного шара и его главные составные части: атмосфера, вода и земная кора; их качественные и количественные отношения.

2. Вид земной коры горизонтальный: равнины и горы; долины и плоские возвышенности; отдельные горы и группы гор и горные цепи. Вертикальный разрез земной коры и схематическое объяснение расположения в ней важнейших групп горных пород. Понятие о формациях осадочных, изверженных и первичных.

3. Понятие о вулканизме. Действующие и потухшие вулканы. Образование вулканов: конус поднятия и конус извержения, кратер поднятия и кратер извержения. Описание Везувия, в его настоящем и прежнем виде, как пример вулканов и их влияние на изменение земной коры. Подводные вулканы. Понятие о землетрясениях. Растрескивание и понижение земной поверхности.

4. Влияние на изменения в строении земной коры атмосферы, воды и органической природы:

а) Выветривание горных пород под влиянием влажной атмосферы и разрушающее действие воды, механическое и химическое.

б) Ледники, условия их образования и строения.

в) Растительные образования: кремнистая накипь и торф. Животные образования. Коралловые острова и раковинные мели.

5. Краткое обозрение важнейших горных пород, минералов, их составляющих и в них вкрапленных.

а) Гранит и его видоизменения: плотный гранит, гнейс, сиенит; минералы, составляющие эти горные породы, и их свойства.

б) Зеленые камни. Трахит, базальт, лавы.

в) Сланцы, мрамор, известняки, глины и песчаники, каменные угли, графит и алмаз. Сера, горные масла.

г) Важнейшие железные, медные, свинцовые, оловянные и серебряные руды.

д) Понятие об обработке руд. Золото, платина и ртуть.

Примечание. Главу 5-ю полезнее проходить по изложении горизонтального обозрения земной коры.

Б. Сведения из естественной истории растений (ботаника)

1. Семя растений, его части и прорастание.

2. Краткое морфологическое обозрение важнейших органов растений: корень, стебель, лист, цветок и плод.

3. Элементарное строение растений; клеточки и сосуды; растительные ткани; понятие о питании и размножении растений.

4. Краткая характеристика растений: крестоцветных, зонтичных, мотыльковых, сложноцветных, сережчатых, хвойных злаков и пальм. Понятие о споровых растениях.

5. Понятие о классификации растений. Системы искусственные и естественные. Системы Линнея и де-Кандоля.

В. Сведения из естественной истории животных (зоология)

1. Общая характеристика млекопитающих.
Органы движения: скелет и мускулы.
Органы пищеприемные и пищеварения.

Органы дыхания и кровообращения.

Нервная система и органы чувств.

Понятие о важнейших отправлениях различных систем органов. (В этой характеристике подразумеваются и аналогическое строение, и отправления органов у человека).

2. Краткая сравнительная характеристика других позвоночных животных с млекопитающими.

3. Основания классификации царства животных. Типы царства животных (по Беукарту), разделение типов на классы и примеры форм для типов беспозвоночных животных.

(Сборн. распор. по мин. нар. просв., т. VII)

ПРАВИЛА ДЛЯ УЧЕНИКОВ ГИМНАЗИЙ И ПРОГИМНАЗИЙ МИНИСТЕРСТВА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

(1874 г.)

Ученики гимназий и прогимназий должны постоянно иметь в виду цель учения вообще и гимназического в особенности, выраженную в словах молитвы пред учением — «возрасти» (умственно и нравственно) «создателю нашему во славу, родителям же нашим на утешение, церкви и отечеству на пользу». Проникаясь все более и более духом христова учения, они должны всеми силами своей души стремиться к совершенствованию своему во всех отношениях, по слову спасителя: «Будьте совершенны, как отец ваш небесный совершен» (Матф., V, 48). Для достижения столь высокой цели им предписываются к непременному руководству нижеследующие, между прочим, правила.

1. Относительно религиозных обязанностей

(для учеников православной веры)

§ 1. Ученики обязаны в воскресные и праздничные дни, а также и вечером накануне этих дней посещать общественное богослужение.

§ 2. В храме ученики обязаны вести себя с подобающим святыне благоговением, отнюдь не дозволяя себе ни переходить с места на место, ни разговаривать между собою и, вообще, не делая ничего такого, что могло бы мешать сосредоточенному молитвенному настроению как товарищей, так и других прихожан церкви.

§ 3. Ученики гимназий и прогимназий обязаны ежегодно в страстную седмицу бывать у исповеди и св. причастия, причем те, коим дозволено исполнять эти христианские обязанности вне прямого надзора и наблюдения учебного начальства, обязаны представить сему последнему свидетельство от своего духовника о том, что были у него на исповеди и причастились св. тайн.

§ 4. Ученики, участвующие в церковном хоре гимназии, обязаны являться в назначенное время для спевки под руководством учителя пения или другого регента хора, и все вообще ученики должны, насколько могут, содействовать благолепию богослужения в гимназической или назначенной для посещения учениками гимназии церкви.

2. Относительно учения

§ 5. Все ученики, после летних, рождественских и пасхальных вакаций, обязаны являться в гимназию или прогимназию непременно в назначенный начальством срок, возвращая при сем классному своему наставнику выданные им билеты с надписью родителей или попечителей о времени отправления их из дому. Не явившийся в срок и не представивший к этому сроку достаточного, по мнению педагогического совета, свидетельства о законной причине своей неявки, считается выбывшим, и от усмотрения педагогического совета зависит вновь принять его, по испытании во всех предметах, или приходящим, буде еще имеется вакансия в классе, или полупансионером, или, наконец, пансионером.

§ 6. Ученики обязаны в учебное время неопустительно посещать все свои уроки, отнюдь не опаздывая на молитву перед началом учения.

§ 7. В случае совершенной невозможности явиться на уроки по болезни или другой вполне уважительной причине, уведомление о том должно быть прислано в тот же день для надлежащего со стороны учебного начальства распоряжения. Неисполнение этого правила подвергает ученика ответственности как опустившего уроки самовольно и без уважительной причины.

§ 8. Выходить самовольно из класса во время урока воспрещается и лишь в случае крайней необходимости предоставляется испрашивать на то дозволение преподавателя.

§ 9. До окончания всех своих ежедневных уроков никто из учеников не должен самовольно уходить из гимназии, без разрешения директора или инспектора, которые сообщают о том классному наставнику; на другой же день должна быть доставлена от родителей или родственников записка о времени, когда уволенный до окончания уроков ученик прибыл к себе домой.

§ 10. Ученики, не бывшие на каком-либо уроке по болезни или другой законной причине, обязаны позаботиться о том, чтобы пройти все пройденное в их отсутствие; письменные же работы, заданные на более или менее продолжительный срок, должны быть доставлены ими к сроку, если только характер болезни не требовал безусловного прекращения на все то время всякого рода умственных занятий по засвидетельствованию врача, состоящего при учебном заведении.

§ 11. Ученики обязаны являться на уроки со всеми необходимыми для них книгами, тетрадями и прочими учебными и письменными принадлежностями и перед началом каждого урока, до прихода преподавателя, должны привести в порядок и приготовить те из них, кои им понадобятся.

§ 12. В классе каждый ученик занимает заранее назначенное ему место и самовольно, не испросив на то дозволения классного наставника, не должен переменять его.

§ 13. Во время уроков ученики обязаны сидеть прямо, хотя бы и прислонясь к спинке скамьи, но не облокачиваясь и не разваливаясь, и отнюдь не должны ни разговаривать или шептаться между собою, ни заниматься чем-либо посторонним, ни производить какого-либо шума, ни подсказывать друг другу, ни отвечать самовольно без спроса преподавателя, ни перебивать его объяснений какими-либо замечаниями и вопросами, но обязаны со всем возможным вниманием следить за его преподаванием и за ответами других учеников; по окончании же объяснений преподавателя, в случае, если что-либо из этих объяснений ими непонято, они могут просить разъяснения непонятого ими.

§ 14. Ученики должны давать преподавателю ответ, даже и самый короткий, не иначе, как вставая и держась прямо.

§ 15. В особую, приобретаемую от гимназии или прогимназии тетрадь каждый ученик обязан со всею точностью записывать то, что задано преподавателем к следующему уроку, и должен ежедневно предъявлять эту тетрадь родителям или родственникам, на попечении коих находится.

§ 16. Ученики встают с своих мест по окончании каждого урока не иначе, как по приглашению к тому со стороны преподавателя, и выходят из класса в надлежащем порядке.

§ 17. По окончании последнего, общего для всех, урока в классе один из учеников по очереди читает назначенную молитву после учения.

§ 18. Каждый ученик обязан вполне добросовестно приготовляться к каждому уроку, употребляя на каждый урок и на каждую письменную работу столько времени и столько труда, сколько необходимо для вполне отчетливого и возможно лучшего усвоения преподанного или заданного или для возможно лучшего исполнения каждой письменной работы.

3. Отношения к начальникам и наставникам

§ 19. Ученики обязаны беспрекословно повиноваться своим начальникам и наставникам как лицам, которым вверена ближайшая забота об их образовании и воспитании.

§ 20. Ученики обязаны оказывать всякое почтение своим начальникам и наставникам и при входе их в класс, а также при выходе из класса вставать с своих мест. То же соблюдается и при посещении классов посторонними лицами. При встрече с начальниками и наставниками на улице или в ином публичном месте ученики обязаны приветствовать их вежливым поклоном, хотя бы они и не были преподавателями их класса. Обращаясь лично к кому-либо из своих начальников или наставников, ученики обязаны называть их по имени и отчеству.

§ 21. Ученики для собственной своей пользы должны относиться к своим начальникам и наставникам с полным доверием и откровенностью, ибо лишь при этом условии могут получать от них и помощь, и добрый совет, и полезное наставление.

§ 22. Ученики обязаны быть вполне правдивыми вообще и особенно в отношении к своим начальникам и наставникам, избегая всякого лицемерия, притворства, лжи и обмана.

4. Обязанности учеников друг к другу

§ 23. В отношении ко всем своим товарищам ученики обязаны быть вежливы, доброжелательны и дружелюбны.

§ 24. Ссоры, брань и драки между учениками строго воспрещаются, но еще строже преследуется злоупотребление силою против слабейших и в особенности против новичков.

§ 25. Дорожа своею честью, ученики не могут не дорожить честью своего заведения и даже в отдельности честью своего класса, а потому обязаны воздерживаться сами и воздерживать своих товарищей как в стенах заведения, так и вне оного от всякого рода поступков, не совместимых с честью благовоспитанных детей и юношей, стремящихся к высшему научному образованию, и должны всячески предупреждать такие поступки, которые могут бросить тень на учебное заведение.

§ 26. Заботясь о собственных своих успехах в учении, лучшие и наиболее успевающие ученики должны, по возможности, помогать своим более слабым товарищам, вразумляя их на счет их обязанностей, объясняя им то, что ими непонято, указывая им, как лучше могут они готовить свои уроки и исполнять письменные работы, но отнюдь не делая сами за них эти работы и не давая им списывать свои работы, ибо это было бы только вредно для их товарищей и было бы попыткой обмануть наставников. Особенно же следует им не отказывать в своей помощи заболевшим товарищам.

§ 27. Строжайше преследуется: употребление учениками в разговоре между собою каких-либо неприличных слов и выражений, всякого рода неблагопристойные разговоры и рассказы и всякое сообщение или действие, противное нравственной чистоте и клонящееся к соблазну для товарищей, равно как и всякое подстрекательство товарищей к какому-либо дурному поступку, а тем более к каким-либо беспорядкам сообща. Виновные могут подвергнуть себя в сих случаях даже немедленному исключению из учебного заведения. Ученики сами не должны терпеть в своей среде столь вредных товарищей и должны сообщать о них своему классному наставнику.

§ 28. Ученики не должны приносить с собою в учебное заведение никаких посторонних учению книг или изданий и вообще ничего такого, что может служить к рассеянию внимания или к смущению как для них самих, так и для их товарищей.

§ 29. Ученики отнюдь не должны составлять между собою или с посторонними лицами каких-либо обществ или вступать в таковые общества, под опасением немедленного исключения из учебного заведения.

§ 30. Всякого рода игры на деньги или вообще с корыстною целью, так же как и продажа всякого рода вещей или книг друг другу или посторонним лицам или мена их, воспрещаются ученикам.

§ 31. За порчу, хотя бы и неумышленную, принадлежащих товарищам книг, тетрадей, прочих учебных принадлежностей или платья, равно как и за порчу классной мебели и других классных принадлежностей и вообще казенного имущества ученик обязан возместить причиненный им ущерб в размере, определяемом начальством учебного заведения, и может, сверх того, подвергнуться особому взысканию, смотря по мере и роду своей вины.

5. Образ жизни приходящих учеников

§ 32. Ученики обязаны принимать все указываемые им наставником меры предосторожности для сохранения своего здоровья как необходимого условия для самой успешности их учения.

§ 35. Посещение театров, в коих обыкновенно даются пьесы сомнительного нравственного содержания, и вообще театра в те дни, когда даются подобные пьесы, безусловно воспрещается; вообще же посещение театра в учебное время должно быть сколь можно реже, дабы ученики могли сколь можно более сосредоточивать внимание на учении как важнейшем деле детского и юношеского возрастов.

§ 36. Ученикам гимназий и прогимназий безусловно и строжайше воспрещается посещать маскарады, клубы, трактиры, кофейни, кондитерские, биллиардные и другие подобные заведения, а равно и всякого рода публичные и увеселительные места, посещение коих будет признано опасным или неприличным для учеников со стороны ближайшего их начальства.

6. О соблюдении порядка и приличия вне стен учебного заведения

§ 39. Вне дома ученики обязаны быть всегда в одежде установленной формы, и положенные для них полукафтаны должны быть застегнуты на все пуговицы. Ношение длинных волос, усов и бороды, а равно излишних украшений, как, например, колец, перстней и пр., а также тросточек, хлыстов, палок — воспрещается.

Примечание. Выбывшие по какому-либо случаю из учебного заведения хотя и могут донашивать свое гимназическое платье, но без металлических на нем пуговиц и без позумента.

§ 40. На улицах и во всех публичных местах ученики обязаны держать себя скромно, соблюдая порядок, благоприличие и вежливость и не причиняя никому никакого беспокойства.

§ 41. При встрече с государем императором и членами императорской фамилии ученики обязаны останавливаться и снимать кепи, а при встрече с гг. министром народного просвещения и товарищем его, попечителем учебного округа и его помощником, а также с губернаторами и архиереями ученики обязаны отдавать им должное почтение.

§ 42. Во время сбора учеников перед началом учения воспрещается им толпиться на улице или на тротуаре перед зданием гимназии или прогимназии, и точно так же, расходясь из учебного заведения по окончании уроков, ученики обязаны итти каждый в свою сторону отнюдь не гурьбою и не большими группами и не затевая между собою ни игр, ни ссор и драк.

7. О дежурных по классу

§ 43. В каждом классе из учеников, записанных на золотую доску или принадлежащих к первому разряду, а по усмотрению классного наставника и из принадлежащих ко второму разряду, и вообще из числа лучших учеников классный наставник назначает поочередно на один день, и притом накануне этого дня, по одному или по два дежурных.

§ 44. Дежурные обязаны наблюдать за внешним порядком в классе, как-то: за содержанием в чистоте полов, стен, подоконников, за целостью и сохранностью мебели и классных принадлежностей (географических карт, глобусов, всякого рода рисунков, изображений, приборов и т. д.), за чистотою классных досок, за тем, чтобы были наготове мел, губка и все, что нужно для преподавания какого-либо предмета.

§ 45. Дежурные сообщают классному наставнику и другим преподавателям об отсутствующих своих товарищах.

§ 46. Дежурные обязаны исполнять поручения по классу и в классное время классного наставника и других преподавателей.

8. Об ученических квартирах и квартирных дежурных из числа учеников

§ 47. Ученики, не имеющие в городе ни родителей, ни близких родственников и не порученные родителями кому-либо из близких к ним лиц, заменяющих временно их самих, помещаются на одной из указанных гимназическим начальством ученических квартир. Выбор той или другой из одобренных начальством квартир зависит от усмотрения самих родителей или родственников. Инспектор рекомендует ту или другую квартиру тем из родителей, которые обратятся к нему за советом по этому делу.

Примечание. Переход с одной квартиры на другую в течение учебного года, без уважительной причины, не допускается.

§ 48. В квартиросодержатели избираются начальством учебного заведения преимущественно преподаватели гимназии или прогимназии, помощники классных наставников и вообще должностные лица заведения, лица учебного ведомства, бывшие преподаватели и вообще лица, пользующиеся доверием учебного начальства, буде вообще все эти лица заявят на то свое желание.

Примечание. Преподаватели гимназии или прогимназии, принимающие к себе в дом одного или двоих учеников в качестве как бы членов своей семьи по особому уговору с родителями, доводят лишь о том до сведения начальника учебного заведения и не подлежат ниже сего изложенным правилам о квартиросодержателях.

§ 51. В комнатах, назначенных для ученической квартиры, никто из посторонних лиц жить не должен.

§ 52. Число учеников на ученической квартире должно быть не более 15, при большем же числе учеников при них должен состоять особый воспитатель, назначаемый квартиросодержателем с согласия начальства гимназии или прогимназии. Вообще же полагается 1 воспитатель на 15 учеников.

§ 53. Ученики, живущие на ученических квартирах, подчиняются в точности распределению времени, обозначенному в § 33 сих правил. Общие прогулки должны совершаться под надзором квартиросодержателя, воспитателя или, в малых квартирах, дежурного квартиры. Поодиночке ученикам дозволяется выходить с квартиры только в случае крайней необходимости и притом не иначе, как с дозволения воспитателя или дежурного. Время, когда все ученики должны быть непременно в квартире, определяется педагогическим советом.

§ 54. Во все время приготовления уроков ученики должны заботиться о сохранении возможной тишины и не мешать друг другу каким бы то ни было образом.

§ 55. Утренние и вечерние молитвы должны быть читаемы учениками поочередно, под наблюдением воспитателя или дежурного. Все ученики квартиры отправляются в гимназию в определенное время также под наблюдением воспитателя или дежурного.

§ 56. Каждый ученик, живущий на ученической квартире, должен иметь опись своим вещам и книгам и содержать их в надлежащей чистоте и должном порядке. Кроме руководств и книг, дозволенных гимназическим начальством, никаких книг и рукописей ученикам иметь не дозволяется.

§ 57. В каждой квартире должен быть перенумерованный журнал со скрепою инспектора. В этом журнале рукою воспитателя или дежурного должны быть вносимы отлучки учеников с квартиры, небытие их в классе с показанием причины того и другого, а также проступки учеников в течение дня. В этом же журнале записываются все замечания гг. посетителей квартиры, а равно распоряжения директора, инспектора, преподавателей и помощников классных наставников и наказания, назначенные ученикам учебным начальством за их проступки в квартире.

§ 58. Каждая ученическая квартира, по определению педагогического совета, поручается специальному надзору одного из классных наставников или преподавателей гимназии, из числа не содержащих квартиры, а также и врача, которые обязаны посещать ее как можно чаще и доносить инспектору о всех неисправностях, какие будут замечены ими, а равно и о тех распоряжениях, а также замечаниях, какие они найдут нужным сделать на квартире. За исполнение ими этих их обязанностей им может быть назначаемо особое вознаграждение из специальных сумм гимназии или прогимназии.

§ 59. Главный надзор за ученическими квартирами лежит на обязанности инспектора гимназии.

§ 60. Содержатель (или содержательница) нравственным своим влиянием должен содействовать гимназическому начальству в поддержании порядка на квартире и о каждом случае, выходящем из ряда обыкновенных (о каждом беспорядке), обязан немедленно доносить инспектору или директору, в противном случае гимназическое начальство во всякое время имеет право закрыть квартиру.

§ 61. Ближайшее наблюдение за исполнением всех квартирных правил возлагается на воспитателя или на дежурного.

§ 62. Все ученики, живущие на ученической квартире, без различия классов, подчиняются воспитателю, а за неимением его — дежурному квартиры как лицу, вместе с содержателем квартиры ответственному за квартиру пред гимназическим начальством.

Примечание. Квартиросодержатели из числа лиц, способных по своему образованию быть воспитателями, утверждаются в этом звании относительно своей квартиры начальством гимназии или прогимназии, в каковом случае они должны исполнять все обязанности этого звания, изложенные в сих правилах, иначе же в квартирах, на коих живет 15 или более учеников, они обязаны иметь особого воспитателя: в квартирах же, имеющих не более 15 учеников вместо воспитателя должны быть назначены дежурные из числа самих учеников.

§ 63. Дежурные квартиры избираются из учеников старших двух классов, известных своею доброю нравственностью и хорошими успехами, с их собственного на то согласия. Они утверждаются педагогическим советом и за свои труды или вовсе освобождаются от платы за свое помещение и содержание или же от части оной, если число учеников, живущих на квартире, очень мало. На каждой квартире должно быть по меньшей мере два дежурных, чередующихся между собою в исполнении возлагаемых на них обязанностей.

§ 64. Если вообще желательно, чтобы каждый добронравный воспитанник гимназии воздействовал на товарищей своим примерным поведением, то понятно, что это самое составляет уже прямую и непременную обязанность тех лучших воспитанников, которым с этою именно целью поручаются для наблюдения известные ученические квартиры и которые поэтому обязаны, по мере своих сил, содействовать нравственному и умственному преуспеянию своих младших товарищей и быть в этом отношении прямыми помощниками и сотрудниками квартиросодержателя, стараясь таким образом оправдать оказанное им доверие. К этой цели дежурный по квартире направляет порученных его наблюдению воспитанников прежде всего своим собственным примером, своим строгим, безукоризненным поведением; поэтому он, преимущественно пред другими, должен быть сам точен и аккуратен в исполнении своих ученических обязанностей и ни под каким видом и предлогом не

позволять себе каких бы то ни было упущений, напротив — стараться быть во всех отношениях примерным.

§ 65. Главная обязанность дежурного — наблюдать во время своего дежурства за нравственностью учеников своей квартиры и за точным исполнением ими всех правил, касающихся квартирной и вообще внегимназической жизни ученика и изложенных в предыдущих параграфах.

§ 66. Сверх этого, дежурный, так же как и содержатель квартиры, имеет право воспрещать посторонним ученикам посещение без особой надобности квартиры, а также удалять учеников от знакомства с лицами, которые могут вредить им в учебном или нравственном отношениях. В обоих случаях он доносит о своих мерах тому лицу, которому особенно поручена квартира, с объяснением причин своего распоряжения.

§ 67. Дежурный отлучается с квартиры только по крайней надобности и на возможно короткое время, сообщая при этом содержателю о времени и месте своей предстоящей отлучки. На время его отсутствия надзор за квартирою поручается другому дежурному.

§ 68. В обращении с учениками-товарищами по квартире дежурные должны быть кротки, обходительны и вежливы, но в то же время строги и требовательны касательно исполнения ими своих обязанностей. В случае непослушания и упорного сопротивления со стороны которого-либо из учеников дежурный заявляет об этом содержателю квартиры и наставнику-наблюдателю квартиры или инспектору.

§ 69. Стараясь приобрести расположение своих младших товарищей по квартире, дежурный должен также заботиться о поддержании между ними согласия, предупреждать ссоры и обиды и улаживать возникающие между учениками споры и недоразумения.

§ 70. Относительно содержателя или содержательницы квартиры со стороны дежурного требуется постоянная вежливость и строгая исполнительность как прямого помощника их в наблюдении за учениками, а также забота о том, чтобы прочие ученики квартиры всегда оказывали им должное уважение.

§ 71. В случае серьезных беспорядков в квартире дежурный, так же как и содержатель квартиры, немедленно доносит о них инспектору или директору гимназии.

§ 72. Нарушение учеником которого-либо из правил, до него относящихся, подвергает его, смотря по степени вины, различного рода взысканиям, указанным в правилах о взысканиях.

ПРАВИЛА О ВЗЫСКАНИЯХ

(1874 г.)

1. Общие положения

§ 1. Взыскания имеют целью главнейше нравственное исправление учеников. Назначение взысканий совершенно зависит от педагогических соображений начальника учебного заведения и прочих наставников юношества, обучающегося в том заведении.

§ 2. Ученик подвергается взысканию только в том случае, если в его виновности не может быть никакого сомнения; но для признания кого-либо виновным отнюдь не следует вынуждать наказаниями или угрозами собственное признание обвиняемого.

§ 3. Взыскание, по самым свойствам своим, должно, по возможности, соответствовать свойствам самого проступка и быть как бы естественным его последствием. Так, леность наказывается принудительною работой, излишняя болтливость или неуживчивость — удалением от товарищей, высокомерие — унижением, ложь — недоверием, необузданность, грубое непокорство или проявление злости — заключением в карцер на хлеб и на воду и даже удалением из учебного заведения в более или менее тяжком его виде [1], и т. д.

[1] Т. е. с различного рода ограничениями в правах. — *Н. Ж.*

§ 4. Род взыскания и размеры оного должны в точности соответствовать мере вины, почему должны быть предварительно раскрыты все обстоятельства совершения проступка, причины и побуждения к совершению оного и весь вред, причиненный им, самому виновному, его родителям, товарищам, учебному заведению, причем обстоятельствами, уменьшающими вину, служат отсутствие умысла, детское легкомыслие и непонимание важности проступка, впечатлительность и живость характера, совершение проступка впервые, добровольное в нем признание, чистосердечное в нем раскаяние и маловажность причиненного им вреда и, наоборот, обстоятельствами, увеличивающими вину, служат дурной умысел, испорченность воли, обдуманное и сознательное нарушение правил, установленных для учеников, повторение проступка, запирательство в совершении оного, отсутствие раскаяния и значительность вредных последствий от проступка.

§ 5. При назначении взысканий строго принимаются во внимание также: возраст ученика, степень его развития и прочие индивидуальные его свойства, а также прежнее его поведение и успехи в науках. Так, между прочим, для ученика, заслужившего какое-либо отличие, самое лишение этого отличия на более или менее продолжительное время, пока он не загладит вполне свою вину, может быть уже весьма чувствительным наказанием, без какого-либо иного взыскания.

§ 6. Никакое нарушение правил, установленных для учеников, не должно быть оставляемо без соответственного замечания, внушения, увещания или даже и взыскания, но при назначении взысканий всякий раз строго взвешивается, какое действие произведет то или другое из них на заслужившего взыскание, и именно: послужит ли оно к его исправлению, и лишь то взыскание назначается, которое может действительно послужить к исправлению.

§ 7. Взыскания назначаются, по возможности, в строгой постепенности, так, чтобы, если то может быть допущено, судя по мере самой вины, простое замечание или увещание наедине или перед целым классом предшествовало взысканию словом, а сие последнее предшествовало взысканию действием.

§ 8. Так как взыскания в школе назначаются главнейше для исправления учащихся и, следовательно, из любви к ним, то исполнение всякого взыскания, даже и самого строгого, должно быть чуждо всякой насмешки над виновным, и, являя отвращение наказывающего к нравственному злу, которое им преследуется, и огорчение вследствие необходимости, в данном случае, наказания, вместе с тем не должно сопровождаться обнаружением гнева или презрения к виновному и не должно лишать его надежды, что своим совершенным исправлением он может еще загладить свою вину и возвратить себе доброе мнение и доверие своих наставников. Точно так же несовместно с характером взысканий в школе слепое исполнение буквы закона, соединенное с безучастием к лицу провинившегося.

§ 9. В случае совершения какого-либо проступка, несовместного с честью учебного заведения или особенно вредного, и очевидного сокрытия целым классом виновного в таком проступке, несмотря на предварительные увещания даже самого начальника заведения, целый класс подвергается взысканию, по решению начальника гимназии или прогимназии или по определению педагогического совета.

2. Роды взысканий

§ 10. Взыскания, употребляемые в гимназиях и прогимназиях, разделяются на взыскания: а) словом и б) действием. К первому роду взысканий принадлежат: 1) порицание, относящееся к отдельному поступку; 2) выговор без дальнейших последствий, относящийся к образу мыслей или действий, вообще ко всему нравственному направлению и наклонностям ученика, и 3) выговор, соединенный с угрозою дальнейших взысканий в случае неисправления; ко второму же роду принадлежат все остальные взыскания.

Примечание. Простое замечание, внушение и увещание, хотя бы и пред целым классом, не причисляются ко взысканиям.

§ 11. Взыскания как словом, так и действием могут быть нижеследующие:

1. Выговор преподавателя наедине.
2. Выговор преподавателя перед целым классом.
3. Выговор преподавателя с угрозою дальнейших взысканий, причем полезнее не означать в точности этих взысканий.
4. Стояние ученика на месте, более или менее продолжительное, во время урока за скамьей или у скамьи и стояние его у двери.
5. Одиночное сидение в классе на какой-либо скамье в продолжение нескольких уроков.

Примечание. Наказание это назначается преимущественно за упорную болтовню, за неуживчивость с товарищами, за неопрятность и нечистоплотность и за подсказыванье.

6. Сообщение о проступке или неисправимости ученика классному наставнику, что влечет за собой, смотря по мере вины, или выговор классного наставника наедине или же выговор перед целым классом, — в последнем случае с внесением в штрафной журнал.
7. Оставление в гимназии или прогимназии не более как на один час по окончании уроков с сообщением о том инспектору, без внесения или и со внесением в штрафной журнал, но во всяком случае с занесением этого случая в тетрадь для записывания уроков или с оповещением о том родителей в тот же день каким-либо иным способом.

Примечание. Наказание это назначается за повторительное беспричинное опаздыванье, обнаруживающее леность или нерадивость, за неприготовление урока или письменной работы, за списыванье работы у товарищей, — словом, за леность дома или в классе. Оставляемые в заведении по окончании уроков состоят под надлежащим надзором и должны исполнить в этот час посильную работу, которая назначается преподавателем по соглашению с классным наставником или инспектором и состоит или в учении наизусть, или в приготовлении неприготовленного урока, или в письменной работе, причем больше требуется от способных, но нерадивых и ленивых, и меньше от малоспособных. Не исполнившие как следует заданной им работы в назначенный час оставляются в заведении для исполнения ее в следующий за тем день; не исполнившие и в этот день заданной им работы наказываются уже как за ослушание или упорство.

8. За неоднократно обнаруженные нерадение, леность и вообще легкомысленное отношение к ученью, особенно же при незнании двух уроков в один день или же при неисполнении письменной работы по одному из них и незнании другого, назначаются особые занятия на дом для пополнения упущений на праздничные и воскресные дни с сообщением о том родителям, собственно в видах наблюдения с их стороны за исполнением этих работ.
9. При совершенном неисполнении или худом исполнении дома означенных в п. 8 работ или при продолжающейся, несмотря на означенные выше меры, лености и нерадивости, виновные задерживаются в гимназии или прогимназии в продолжение одного и даже нескольких воскресных или праздничных дней на время не более трех часов каждый раз с обязанностью повторить и усвоить себе те части какого-либо предмета, в которых они особенно слабы, или исполнить какие-либо письменные и другие работы по предмету, в котором они оказались наиболее нерадивыми.

Примечание. Означенные в пп. 7, 8 и 9 учебные работы назначаются только за леность, нерадение и вообще легкомысленное отношение к ученью, причем главнейше имеется в виду усовершенствование ученика в предметах, в коих он не успевает именно по своей лености, а также и приучение к неослабному и добросовестному труду; ни за какие же другие проступки, не имеющие прямого отношения к учению, они не назначаются, за исключением случаев, указанных ниже в пп. 12, 14 и 15.

10. В случае безуспешности мер, принимавшихся преподавателем и затем классным наставником, и в иных отдельных, более важных случаях — выговор инспектора наедине со внесением в штрафной журнал, или выговор инспектора пред целым классом со внесением в штрафной журнал и с оповещением родителей.
11. Отделение на время от сообщества товарищей как в классное, так и в рекреационное время с назначением особого места в классе и в коридоре преимущественно за неуживчивость и поступки, не делающие чести классу, со внесением в штрафной журнал, но без лишения свободы.
12. Заключение в карцер на время от одного до четырех часов в учебные дни, с назначением работы, преимущественно письменной, а также по части рисования и черчения географических карт, или, в видах усиления наказания, — без всякой работы, но во всяком случае под неослабным наблюдением благонадежного служителя.
13. Выговор наедине директора, сопровождавшийся внесением в штрафной журнал и оповещением родителей, и выговор директора перед целым классом, влекущий за собой, сверх того, понижение отметки за поведение в срочных ведомостях.
14. Заключение в карцер на время свыше 4 часов и не более 8 часов, с содержанием за это время на черном хлебе и воде и с соблюдением правил, изложенных в п. 12.
15. Заключение в карцер на время свыше 8 часов и не более как на сутки с содержанием на черном хлебе и на воде как в учебные дни, так и в воскресные и праздничные, с соблюдением правил, обозначенных выше в п. 12, и с тем, чтобы в ночное время благонадежный служитель безотлучно находился при заключенном, причем служителю вменяется в обязанность вообще не вступать ни в какие с ним разговоры.

Примечание. В случае заключения ученика в карцер на время свыше 2 часов по окончании уроков родители его немедленно о том уведомляются.

16. Выговор от имени педагогического совета: а) перед целым классом с понижением отметки за поведение в четвертной ведомости и с лишением на следующее полугодие права на освобождение от платы или на получение стипендии или пособия и б) перед целой гимназией с предварением родителей о том, что если они не примут с своей стороны самых энергических мер к исправлению ученика, то, в случае дальнейшего его неисправления, педагогический совет прибегнет к увольнению его из учебного заведения.

Примечание 1. Внесение в штрафной журнал кого-либо из учеников влечет за собой возможность понижения отметки за поведение в ближайшей срочной ведомости. Сверх того, в учебных заведениях, в коих доставляются родителям еженедельные ведомости, каждый случай внесения их сына в штрафной журнал обозначается в этой ведомости с кратким указанием на вину. Заключение в карцер непременно вносится и в штрафной журнал.

2. В штрафном журнале против имени оштрафованного ученика излагается проступок, за который он записан, и другое взыскание, которому он за него подвергся.
17. Удаление из гимназии или прогимназии, но с правом поступления в другие учебные заведения в том же городе.
18. Удаление из гимназии без права поступления в учебные заведения того же города.
19. Исключение из гимназии или прогимназии с оповещением о том всех учебных начальств и с лишением права поступить в какое-либо учебное заведение.

§ 12. Особые взыскания с полупансионеров и с пансионеров суть нижеследующие:

1. Лишение за обедом последнего блюда.
2. Стояние за столом во время завтрака, обеда или ужина.
3. Сидение за особым столом отдельно от товарищей во время завтрака, обеда или ужина с лишением одной порции или без оного.

4. Оставление без завтрака или ужина или обеда с заменой их черным хлебом и водой.

5. Лишение отпуска в воскресные или праздничные дни на несколько часов или на целый день и даже на несколько воскресных или праздничных дней.

6. Удаление из пансиона на время.

7. Удаление из пансиона навсегда.

§ 13. Взыскания, коим может быть подвергнут целый класс, согласно с § 9, суть:

1. Выговор начальника заведения со внесением всех учеников поименно в штрафной журнал.

2. Выговор от имени педагогического совета с уменьшением всем ученикам класса отметки за поведение в ближайшей четвертной ведомости.

3. Выговор от имени педагогического совета с немедленным лишением всякого рода отличий и преимуществ, которыми пользовались ученики класса, в том числе и права на освобождение кого-либо из класса в ближайшее полугодие или и в целый следующий год от платы за учение, а также и на полученне стипендий и пособий.

§ 14. Все взыскания, кроме выговора, не влекущего за собой никаких других последствий, вносятся в классный кондуитный журнал, с прописанием вкратце против имени ученика проступка и взыскания. Классный кондуитный журнал служит для соображений при оценке поведения ученика и нравственного состояния целого класса; от него отличается штрафной журнал, внесение в который имени какого-либо из учеников есть уже само по себе наказание и существенно влияет на четвертные отметки за поведение.

ОБЪЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА К ПРАВИЛАМ ДЛЯ УЧЕНИКОВ И К ПРАВИЛАМ О ВЗЫСКАНИЯХ

Для достижения воспитательных своих целей гимназии и прогимназии располагают многочисленными и разнообразными способами действия на учащихся, во-первых, положительными и, во-вторых, отрицательными или взысканиями. Наибольшая сила принадлежит, разумеется, положительным способам действия, и одновременно с установлением правил о взысканиях признается неизлишним обратить особенное внимание педагогического сословия на эти положительные способы действия на учащихся.

1. Наибольшее воспитательное действие на учеников всегда оказывает самая личность их наставников. Наставник не может не внушить к себе доверия и уважения, а также уважения и любви к своему предмету, если сам он вполне добросовестно исполняет все свои обязанности, если он относится к своему делу и своему предмету с любовью и воодушевлением, а к ученикам — с истинным доброжелательством, кротостью и терпением, но вместе и с надлежащей справедливостью и твердостью. Он должен служить своим ученикам примером уважения к закону, величайшей точности, отчетливости, основательности и рвения в исполнении своего долга, почтительности к старшим, дружелюбия и уважения к товарищам. Если от учеников требуется добросовестное приготовление к урокам, то тем серьезнее и основательнее должно быть приготовление преподавателя к каждому уроку и внимательное обдумывание, как вести каждый урок и как извлечь из него наибольшую пользу для учеников. Если ученикам строжайше воспрещается беспричинное пропускание уроков или опаздывание на них, то тем строже должны быть к себе в этом отношении преподаватели. Если ученикам воспрещается всякое постороннее занятие в классе, хотя бы и приготовление к следующим урокам, и точно так же всякая напрасная трата времени, то тем менее может быть все это терпимо в преподавателе, который всякую минуту вверенного ему классного учебного времени должен употреблять с возможно большей пользой для своих учеников. Пример самих наставников — вот первая и наибольшая сила, которой располагают гимназии для всестороннего разрешения своей высокой воспитательной задачи.

2. Самое преподавание должно вполне соответствовать этой задаче. Оно должно не только сообщать познания и уменья, но и воспитывать ум, развивать эстетический вкус, облагораживать чувства, направлять волю к добру и правде, наполнять душу высокими стремлениями. Иначе это было бы не учение, не образование, а простая, более или менее механическая, выучка. Особенно некоторые предметы гимназического курса, в руках сведующих и умелых наставников, могут иметь такое всестороннее воспитательное значение, и прежде всех других — закон божий, чтение авторов как отечественных, так и иностранных, новых, и в особенности древних, история, — и этими воспитательными их элементами надлежит пользоваться для всестороннего правильного развития учеников, положив в основу его точное знание положительных, фактических данных, но и всем прочим предметам свойственно более или менее обширное воспитательное значение.

3. Самый способ преподавания оказывает благотворное воспитательное действие, если он, соответствуя силам и предварительной подготовке учеников, всех их держит в надлежащем напряжении, возбуждая умственную деятельность всех их и вовлекая весь класс в общую умственную работу. Такое преподавание естественно развивает одну из существенных добродетелей ученика — внимательность и охоту к учению, к умственному труду, устраняя и умственную праздность, и лень, и наклонность к шалостям и к рассеянности. Поэтому каждый учитель обязан особенно заботиться о том, чтобы развить в себе уменье заниматься постоянно с целым классом, а не с отдельными его учениками.

Такое обучение всего класса разом отнюдь не исключает полнейшего внимания преподавателя к каждому ученику в отдельности, и всякая попытка кого-либо из учеников или уклониться от участия в общей умственной работе, или развлечься каким-либо посторонним делом или шалостью, или нарушить каким-либо образом классную дисциплину (разговором, подсказыванием, ответом без спроса учителя, неуместными замечаниями или дурным сиденьем), должна быть тотчас же остановлена, так чтобы ученики знали, что каждый из них находится под постоянным и неослабным наблюдением преподавателя, что особенно важно в младших классах, но не всегда излишне и в средних и даже старших.

Такое постоянное, строгое и неослабное внимание каждого из преподавателей к соблюдению учениками всех, даже и малейших, требований классной дисциплины не может не подействовать благотворно на учеников во многих отношениях. Ученики должны быть приучены еще в младших классах к надлежащей внешней выправке, к тому, чтобы сидеть прямо, хотя и свободно, прислонясь к спинке скамьи или к другой скамье, но отнюдь не разваливаясь и не облокачиваясь, и наставники обязаны преодолеть в них эту наклонность к физической, так сказать, лени и неге и развить в них с самого начала эту низшую степень самообладания, а вместе с тем и чувство приличия. Впрочем, в приготовительном и I классе, буде преподаватель заметит, что дети утомились продолжительным сиденьем, он может прервать на самое короткое время (не более трех минут) занятия и заставить их по нескольку раз встать и сесть или делать гимнастические движения руками и ногами, но без всякого шума и беспорядка.

Дальнейшая задача в том же направлении относится к обузданию столь свойственной детскому возрасту болтливости, которая не должна быть терпима ни в каком из ее видов в учебное классное время. Немаловажной задачей является и приучение детей сидеть смирно и спокойно, не производя ни малейшего шума, внимательно слушать и терпеливо ждать обращения к себе учителя, отнюдь не отвечая самовольно, без спроса и, еще менее, подсказывая спрошенному. Это — своего рода дисциплина, важная и для поддержания внешнего порядка и для развития в детях самообладания.

4. Развитие в учениках прилежания, т. е. постоянного стремления сколь можно лучше и тщательнее, со всевозможным старанием, приготовлять все свои уроки и точно так же делать все письменные свои работы, должно

быть предметом постоянной и дружной заботливости всех преподавателей: это залог не только успехов ученика в школе, но и добросовестного отношения его ко всякому делу, которое будет ему вверено впоследствии, по окончании полного его образования. Поэтому никто из преподавателей не должен довольствоваться письменными работами, сделанными наскоро, кое-как, переписанными небрежно или спешным и плохим приготовлением заданных уроков, а для этого необходимо прежде всего ограничивать задаваемые ученикам устные уроки и письменные работы такими размерами, чтобы вполне отчетливое приготовление их было под силу ученикам и средних способностей, и еще необходимее, чтобы письменные работы были непременно проверяемы преподавателями и затем тщательно исправляемы самими учениками на основании данных им указаний.

5. Строго поддерживая общее внимание учеников класса и классную дисциплину и строго требуя исполнения учениками всех их обязанностей, преподаватели отнюдь не должны ни отнимать времени у своего преподавания продолжительными увещаниями, замечаниями или выговорами и вообще дисциплинарными мерами, ни впадать в ворчливый тон и поддаваться дурному расположению духа, что может привести весь класс в уныние, помешать успешности преподавания, а вместе с тем и заронить семя отвращения к предмету и даже вообще к умственному труду; но совместная работа преподавателя с целым классом должна быть ведена непрерывно, в бодром и оживленном настроении духа с обеих сторон.

6. Как ни желательно возможно большее сосредоточение преподавания в каждом классе в руках одного или очень немногих преподавателей как в видах большей успешности преподавания, так и в видах возможно большего влияния одной вполне достойной личности на нравственное развитие учащихся, но в наших гимназиях, при нынешних обстоятельствах, это еще менее возможно, нежели в иностранных. Тем большее значение приобретают у нас личные качества начальника учебного заведения, директора гимназии и его ближайшего помощника — инспектора и инспектора прогимназии, и тем осмотрительнее во всех отношениях должен быть выбор этих лиц, ибо от них главнейше зависит внести возможно большее единство в учебную и воспитательную деятельность многочисленных преподавателей наших гимназий и достигнуть возможно большего соглашения между ними относительно как общих начал и приемов воспитания и обучения, так и относительно обращения преподавателей с учениками. Без такого же согласия и единства действий всей учебно-воспитательной коллегии решительно невозможно достижение высоких воспитательных целей учебного заведения, и потому начальникам учебных заведений необходимо всячески заботиться о водворении и поддержании такого согласия и единства духа между всеми преподавателями. Одинаковая требовательность во всех отношениях со стороны всех преподавателей всегда действует благотворно на учеников, убеждая их, что они подлежат не чьему-либо личному произволу, а высшему нравственному закону и порядку, которому должны безусловно подчиняться.

7. Хотя в деле воспитания и обучения чисто нравственные влияния и побуждения должны решительно преобладать над всеми другими, однако же опыт убеждает в невозможности обходиться и без внешних поощрений, равно как и без взысканий. Как только наставники пользуются полным уважением и доверием своих учеников, то сии последние не могут не дорожить их одобрением и похвалой, если только все эти заявления удовольствия или надежды со стороны преподавателя, классного наставника, инспектора или директора и, наконец, всего педагогического совета или его комиссии делаются со строгой разборчивостью и с предосторожностью, как бы не захвалить кого-либо из учеников и не развить в них суетного желания похвал и вообще тщеславия; поэтому всякое одобрение и похвала (в вышеозначенной градации) и вообще всякая внешняя награда должны быть направлены так, чтобы ими возбуждалось сознание, что лучшей наградой всегда служит собственное внутреннее чувство хорошо исполненного долга, и чтобы в них заключалось побуждение к дальнейшим успехам в учении и в самоусовершенствовании.

Дальнейшей мерой поощрения может служить распределение учеников на разряды по их успехам в учении, по их вниманию и прилежанию и по их поведению.

Основанием для такого распределения учеников на разряды могут служить как срочные ведомости, установленные § 6 правил об испытаниях, так и особая подобная же ведомость, составляемая тем же порядком к 1 октября каждого года, причем все эти ведомости должны быть дополнены наблюдениями классных наставников, преподавателей и воспитателей за каждую из указанных частей года. К концу каждой из этих частей года отдельные ведомости и сведения об учениках каждого класса обсуждаются в комиссии преподавателей каждого класса под председательством директора или инспектора или под руководством классного наставника, причем обращается особенное внимание на нравственное состояние как целого класса, так и отдельных его учеников; отметки преподавателей за успехи учеников в каждом предмете переносятся прямо в общий список учеников класса, из отдельных же отметок преподавателей за поведение, за прилежание и за внимание делается общий средний вывод по каждому из этих обозначений в отдельности, и этот средний вывод вносится в список, и если при этом выводе получится дробь, то она принимается за целую единицу: относительно поведения — не иначе как по предложению классного наставника, а относительно внимания и прилежания — в том случае, если дробь более половины и притом средний вывод из отметок, выставленных преподавателями древних языков и математики, не менее благоприятен, чем по всем другим предметам. Имена воспитанников в означенном списке располагаются в том порядке, в каком они следуют друг за другом по успехам в ученье, по поведению, вниманию и прилежанию, причем к первому разряду учеников относятся имеющие не менее 5 за поведение и 5 за прилежание или же за внимание, не менее 4 в каждом предмете и не менее $4\frac{1}{2}$ или $4\frac{1}{3}$ в среднем выводе из отметок по древним языкам и математике, а ко второму разряду относятся ученики, имеющие не менее 4 за поведение, 4 за прилежание или внимание и не менее 3 за успехи в каждом предмете, при среднем выводе не менее $3\frac{1}{2}$ или $3\frac{1}{3}$ по вышеуказанным главным предметам; имена же остальных всех учеников, не заслуживающих одного из вышеуказанных отличий, располагаются в порядке по их успехам, без отнесения к какому-либо разряду, причем всем ученикам вообще, независимо от отнесения их к различным разрядам, ведется одна общая нумерация. Список этот предъявляется ученикам самим директором гимназии или инспектором прогимназии, которые при этом делают надлежащие замечания, а затем он вывешивается на классной стене до конца новой отчетной части года, но действительной пересадки учеников на основании этих списков не бывает, места же ученикам назначаются вообще постоянные, причем близорукие сажаются ближе к классной доске, склонные к разговорам, к шалостям или вообще к рассеянности — ближе к учителю, и только на основании этих и других подобных же педагогических соображений могут быть пересаживаемы ученики в течение учебного года.

Выписка о каждом ученике из этих списков со всеми в них отметками и, в случае надобности, с особыми замечаниями классной комиссии или классного наставника сообщается каждый раз вслед затем родителям или родственникам каждого ученика, независимо от сообщения родителям отметок учеников за каждую неделю. Сверх того сообщения родителям делаются во всех случаях, когда немедленное участие их признается необходимым для исправления нерадивых учеников, как то отчасти указано в правилах о взысканиях.

Ученики, которые в продолжение двух отчетных частей года, согласно с предыдущим, принадлежали к первому разряду, записываются на классную золотую доску, о чем сообщается как родителям, так и ученикам всей гимназии или прогимназии. Ученики, оставшиеся в первом разряде в продолжение целого учебного года и оправдавшие аттестации своих преподавателей на установленных испытаниях в конце учебного года, а также оказавшиеся вполне исправными в исполнении работ, заданных на вакационное время, и удержавшиеся в первом разряде к 1 октября нового

учебного года, записываются на временную золотую доску всего заведения, выставляемую на видном месте или в приемной комнате или в актовом зале, о чем также сообщается и родителям и всем ученикам и печатается в годичных отчетах по гимназии или прогимназии. Кто из записанных на золотую доску своего класса в течение следующих двух отчетных частей года, а из записанных на золотую доску целого заведения в течение следующих трех частей года окажется ниже определенных выше сего условий или вообще совершит поступок, несовместный с честью учебного заведения, тот, по определению педагогического совета, стирается с золотой доски.

Наконец, высшим отличием в этом роде служит занесение имени ученика на постоянную золотую доску учебного заведения навсегда. Этой чести могут быть удостоиваемы только ученики, окончившие полный курс гимназии с золотой медалью и притом во время пребывания своего в VI и VII классах не совершившие никакого поступка, несовместного с честью учебного заведения, отличающиеся вообще твердостью своих нравственных правил и подающие большие надежды относительно дальнейших своих успехов в науках.

Преимущества учеников, записанных на золотую доску или отнесенных к первому разряду, заключаются в том, что из них преимущественно избираются дежурные в каждом классе (см. в правилах для учеников § 43—46); из числа тех из них, которые, состоя в высших классах гимназий (VI и преимущественно VII), живут на общих ученических квартирах, назначаются дежурные этих квартир, с освобождением от платы за свое содержание или с уменьшением оной, и, наконец, при освобождении от платы за учение, при назначении стипендий и пособий прежде всего принимаются в расчет недостаточные из числа записанных на золотую доску целого заведения, потом на золотую доску своего класса и, наконец, из учеников первого разряда по классному списку.

Впрочем, средним учебным заведениям вменяется в обязанность лишь составление вышеуказанным порядком классных списков ученикам и сообщение из них возможно более подробных сведений родителям, а также введение в каждой гимназии одной постоянной золотой доски для занесения на нее имен окончивших полный курс с золотой медалью; введение же классных и других золотых досок, а равно и вывешивание в классе списка учеников с разделением их на разряды, предоставляется усмотрению самих педагогических советов.

Так как назначение пособий и стипендий принадлежит к числу важных поощрительных мер для недостаточных учеников, то желательно, чтобы на этот предмет была отделяема ежегодно достаточная сумма из суммы сбора за учение по каждой гимназии и прогимназии.

Точно так же при выдаче ученикам старших классов свидетельств на право давать частные уроки надлежит ограничиваться учениками лишь двух первых разрядов по списку, особенно же рекомендовать для этих частных занятий записанных на золотую доску заведения, потом своего класса и, наконец, вообще учеников первого разряда.

8. В учебном заведении, не только закрытом, как пансионы при гимназиях и прогимназиях, но и для приходящих учеников, весьма важное значение в воспитательном отношении принадлежит не одному только непосредственному влиянию наставников юношества, но и влиянию товарищей учеников. Всякая школа, даже и для приходящих, и каждый класс ее в отдельности представляют своего рода малое общество, члены которого связаны притом одинаковостью своих занятий, поставлены в беспрерывные отношения между собой, подлежат одним и тем же правилам и власти одних и тех же начальников и наставников. Принадлежа к различным семействам и даже различным слоям общества, с которыми они находятся притом в беспрерывном общении, приходящие ученики гимназий и прогимназий приносят с собой в учебные заведения хорошие и дурные стремления и наклонности, хорошие и дурные нравы, обычаи, привычки, воззрения и т. д., и задача гимназий заключается в том, чтобы всех равно просветить, облагородить, сделать благовоспитанными, нравственными, образованными юношами, препятствуя на

всех путях дурным влияниям и по возможности искореняя их и, напротив, усиливая добрые влияния учеников друг на друга. Заботливый и внимательный воспитатель или классный наставник должен составить себе точное и верное понятие о каждом из своих учеников и о взаимных их отношениях между собою, и одна из главных забот его должна быть о том, чтобы сколь можно более ограничивать и уничтожать влияние учеников с дурными привычками и наклонностями и, напротив, сколь можно более усиливать влияние хороших во всех отношениях учеников. Только таким образом удастся ему водворить хороший дух в своем классе, так, чтобы и сами ученики противодействовали всяким худым поползновениям и худым поступкам своих товарищей. В этом отношении весьма важно развить в учениках то, чтоб они дорожили честью своего класса и, еще более, честью своего заведения и не дозволяли ни себе, ни своим товарищам никаких поступков, несовместных с честью своего класса или своего заведения. Развитию чувства чести своего класса может отчасти содействовать и записывание имен учеников на золотые доски класса и потом целого заведения, и в этих же видах было бы полезно разъяснить ученикам, в случае совершения кем-либо из них дурного поступка, весь нравственный вред, проистекающий от сего для доброй славы как их самих, так и всего учебного заведения.

Для поддержания влияния лучших учеников весьма важно строжайше преследовать всякое злоупотребление физической силой (что необходимо и в видах устранения беспорядков и для охранения физического здоровья учеников), тем более, что лучшие далеко не всегда бывают и сильнейшими и почти всегда бывают наименее склонны прибегать к силе.

9. Заботливые о вверенных их попечению учениках наставники не ограничат своего на них влияния пределами лишь классного учебного времени, но будут руководить их на пути истины, добра и правды и в свободное от классных занятий время теми способами и средствами, которые каждому из них наиболее сподручны по его официальному положению, по его специальности, по особым его талантам и дарованиям. Так, классным наставникам особенно свойственно быть руководителями учеников своего класса на всех путях их жизни, входить в их положение, их нужды, помогать им и делом и словом и при этом не забывать главного — воспитывать в них чувства добра и правды, вкоренять в них твердые нравственные начала, укреплять их волю, улучшать их характер. Затем другие преподаватели, искренно желающие добра своим ученикам, без сомнения, охотно возьмут на себя обязанности воспитателей при пансионах гимназий, — не ради тех небольших внешних выгод, которые приносит эта должность, но потому, что она дает возможность вполне вникнуть в быт учеников, следить на каждом шагу за нравственным их развитием и могущественно содействовать оному в истинно добром направлении. Тех из преподавателей, которые приняли на себя должность воспитателей пансионов, должно особенно иметь в виду и доводить о них до сведения г. министра в представлениях о распределении занятий между преподавателями.

Преподаватели русского языка и словесности особенно могут руководствовать своих учеников в выборе чтения в свободное от занятий время; для проверки же того, что ими прочитано и как прочитанное понято, и надлежащих, со стороны преподавателей, объяснений, могут быть устраиваемы для старших классов литературные беседы в праздничные и воскресные дни или в зимнее и весеннее вакационное время. Этими литературными беседами было бы полезно воспользоваться и для приучения учеников к свободному, плавному и последовательному устному изложению на заранее приготовленную тему. Подобные же беседы могут быть устанавливаемы для чтения переводов с древних языков, для публичных отчетов в прочитанном из древних классиков, для декламации выученных стихов из древних поэтов и т. д. Приготовленные кем-либо для этих бесед письменные работы должны быть предварительно сообщаемы кому-либо из желающих учеников того же класса для проверки и замечаний с его стороны.

Законоучителям могло бы принадлежать особенно сильное и влиятельное религиозно-нравственное руководство учащихся вообще во всякое время и в особенности во время говения их.

Преподаватели истории, географии, естественной истории или физики и древних языков, одни ли или в сообществе с своими сотоварищами, могут устраивать с своими учениками в свободное от учения время (в воскресные, праздничные или вакационные дни), по плану, предварительно одобренному педагогическим советом, и с согласия директора и родителей учеников, экскурсии для обозрения по принадлежности местных исторических достопримечательностей, замечательнейших в географическом отношении местностей для естественно-исторических целей, для обозрения произведений древнего или нового искусства, буде таковые имеются в данной местности. Экскурсии, служа и к обогащению познаний учеников и к возбуждению в них любознательности, послужили бы, вместе с тем, к сближению их с их наставниками и к укреплению благотворного на них нравственного влияния сих последних, что и должно особенно иметь в виду при этом. За границей подобным экскурсиям придается весьма важное воспитательное значение, и о них всегда особо упоминается в отчетах по гимназиям, что должно быть исполняемо и у нас.

10. Развитие художественного, эстетического вкуса составляет весьма важный элемент как общего умственного, так и нравственного образования, и на него должно быть обращено тем большее внимание в гимназиях, что ему здесь, в значительной мере, способствует то, что ученики постоянно имеют дело с высокохудожественными литературными произведениями древности. Но эстетический вкус в учениках гимназий должен быть воспитываем и всеми другими способами, начиная с устранения всякой неряшливости в одежде и во всей внешности учеников, и оканчивая положительным влиянием на развитие художественного вкуса в учениках, с каковой целью, между прочим, гимназиям необходимо было бы запастись изданиями художественных произведений, фотографическими с них снимками, а по возможности также гравюрами, копиями и слепками с лучших античных статуй, причем гравюры, копии с лучших картин и слепки могли бы служить постоянным украшением комнат старших двух классов, издания же художественных произведений и фотографические снимки рассматривались бы учениками в свободное от ученья время под руководством наиболее сведущих по этой части преподавателей, так, чтобы юношам, оканчивающим курс в гимназии, отнюдь не были чужды, как бывало нередко доселе, ни интерес к этой области творчества, ни сведения по этой части. На образование хорошего литературного вкуса в учениках призваны особенно действовать преподаватели как отечественного языка, так и древних языков; но при этом, в видах вообще эстетического образования, было бы весьма важно изъяснение ученикам некоторых теоретических произведений немецких, существующих отчасти и в русском переводе, как, например, знаменитой речи Шеллинга об отношении искусства к природе, шиллеровых писем — об эстетическом воспитании человека, лессингова «Лаокоона» и т. д.

С другой стороны, уже и ныне по некоторым, хотя и весьма немногим еще, гимназиям нашим, есть весьма отрадные факты, что некоторые наставники, будучи сами хорошими знатоками музыки и пения, устраивают хорошие хоры из учеников, сами обучают их церковному и светскому пению (русским и славянским национальным песням) и, развивая в них чувство религиозное, чувство изящного и чувство патриотическое, доставляя им и самую лучшую забаву, всегда благотворно действующую на юношеское сердце, вместе с тем, несомненно, привлекают к себе их сердца и упрочивают на них свое нравственное влияние. В высшей степени желательно, чтобы пример таких преподавателей, которые будут всегда особенно дороги для своих учеников, не остался без подражания.

Точно так же следует указать на пример одной гимназии, где под руководством ее директора и преподавателей были устраиваемы в праздничные дни истинно-благородные и образовательные забавы, на которые были приглашаемы родители и родственники учеников и лица учебного ведомства и которые состояли в том, что одни ученики (старшего класса) исполняли на греческом языке сцены из софокловых трагедий — «Антигоны» или «Эдипа-царя», пройденных ими в классное время под руководством директора, — сцены, разученные в свободное от ученья время; другие пели хоры софокловой «Антигоны», третьи декламировали выученные ими стихотворения на различных языках и т. д. Подобные забавы должны и содействовать развитию художественного вкуса, и оживлять интерес к ученью, и служить к сближенью учеников с их наставниками, и, наконец, приучать учеников не робеть перед публикой, что будет немаловажным приобретением для последующей их деятельности, и потому заслуживают полнейшего одобрения под тем, конечно, непременным условием, чтобы забавы эти отнюдь не отнимали времени необходимого для ученья, чтобы они, напротив, имели прямое отношение к ученью, чтобы в их устройстве деятельное участие принимали наставники, и чтобы на них участвовала публика, преимущественно состоящая из родителей и родственников самих же учеников.

11. Всякая разумно направляемая школа стремится к воспитанию детей в истинно патриотическом духе, в духе полнейшей преданности государю, отечеству, своему народу, в духе полного уважения к его прошедшему и веры в его будущее, в духе хранения заветов его истории. Гимназии как ученые школы должны преследовать эту цель тем с большей энергией, что, с одной стороны, они имеют и более развитых учеников и больше средств действовать на них (например изучением произведений, столь проникнутых патриотическим воодушевлением, как творения Геродота, Демосфена, Тита Ливия и др.), а с другой — ученикам их, по окончании полного университетского курса, предстоит более обширный круг деятельности и на более высокой чреде служения своему отечеству. И в этом отношении собственное патриотическое настроение наставников окажет наибольшее и наилучшее влияние на учеников и побудит их пользоваться как учебным материалом, который представляет история, география, история христианской церкви в России и вообще закон божий, русский язык и словесность, изучение произведений классической древности, так и всяким другим поводом и случаем для развития патриотического чувства в учениках. Но, сверх того, весьма действительной в этом отношении могла бы быть следующая мера.

В дни достопамятнейших событий отечественной истории, приходящиеся в учебную пору, в известный, предварительно назначенный для сего час (лучше всего после уроков) все ученики гимназии и прогимназии, начиная с III класса, директор, инспектор, классные наставники, а по возможности и другие преподаватели, могли бы собираться в актовую залу и здесь или директор, или преподаватель истории, или кто-либо из других наставников, по собственному желанию и с одобрения педагогического совета, мог бы в кратких, но живых чертах рассказать событие дня и вкратце объяснить историческое его значение, с целью запечатлеть в юных умах важность события и вызвать в них патриотическое воодушевление. Такое чествование достопамятнейших дней отечественной истории, заключаясь соответственной случаю молитвой, возглашением многолетия государю императору и августейшей фамилии и исполнением хором учеников национального гимна, не могло бы остаться без благотворного влияния на развитие патриотического чувства, запечатлело бы эти дни в памяти учеников на всю их жизнь и содействовало бы возбуждению патриотических чувств и в недрах семейств, в которые возвратятся в те дни ученики.

12. Но довершением истинно-нравственного воспитания может быть только воспитание в религиозном духе. И в этом отношении, как во всех других, собственный пример и собственное настроение наставников могут лучше всего действовать и на их учеников, и только при собственном религиозном, истинно христианском настроении наставников оно может сообщиться и их ученикам, иначе же все будет ложью и лицемерием. Наставники юношества, живо сознавая сами, что только истинно-христианское расположение духа есть самый верный залог прочного счастья и истинной, внутренней свободы человека от всех случайностей и невзгод жизни, не престанут заботливо лелеять в детях религиозное чувство, разумно пользуясь всяким удобным случаем для возбуждения и развития его.

В этом отношении было бы желательно, чтобы каждый учебный день начинался общей для всех учеников молитвой, для чего все ученики и во главе их директор или инспектор, а также, по возможности, те из учителей,

уроки коих приходятся на первый час, собираются в зале, и хор учеников поет молитву: «Царю небесный», или, от пасхи до вознесенья — «Христос воскресе»; затем законоучитель или, в случае его отсутствия, директор, инспектор или кто-либо из преподавателей, по собственному желанию, читает некоторое число стихов из евангелия, и, наконец, один из старших учеников читает молитву перед учением.

Выше уже было указано, как благотворно может действовать на развитие религиозного чувства в учениках участие в церковном пении, даже и при самом обучении оному, но еще несравненно в сильнейшей степени при совершении самого общественного богослужения. И в этом отношении учебное начальство должно приложить все заботы к тому, чтобы, независимо от обучения пению всех учеников, кому то не запрещено врачом, из учеников, имеющих лучшие голоса и лучшие способности к пению, были составляемы особые хоры для исполнения церковных песнопений в самой церкви при гимназии или в той приходской церкви, к которой причислена гимназия или прогимназия, и чтобы эти певческие хоры были сколь можно лучше обучены нотному церковному пению, ибо хорошее церковное пение составляет одно из важных условий для поддержания молитвенного настроения духа при совершении богослужения и, несомненно, привлечет к гимназической церкви не только учеников, но и их родителей и наставников, что в высшей степени желательно во всех отношениях.

Так как настоятелями гимназических церквей бывают обыкновенно сами законоучители, то от них естественно ожидать всевозможной заботливости о благолепии богослужения во всех отношениях, о правильном, совершенно внятном и выразительном чтении евангелия, апостольских посланий и молитв; но к чтению молитв и апостольских посланий было бы желательно привлекать и самих учеников, если они имеют к тому расположение и в состоянии как следует участвовать в церковном служении.

13. Чем более возымеют силы эти положительные способы действия, тем меньшая окажется надобность прибегать к способам действия отрицательным, или иначе — ко взысканиям, и тем вернее будут достигнуты высокие воспитательные цели гимназий. Но и при самом лучшем личном составе педагогических советов гимназий и прогимназий и при решительном преобладании в этих учебных заведениях положительных нравственных влияний дело не может обойтись вовсе без взысканий, ибо наклонность к уклонениям от нравственной нормы не всегда и не во всех с первого же раза уступает действию положительных нравственных влияний, и взыскания в таких случаях являются необходимым дополнением прочих мер воспитательных. Необходимо только всячески заботиться, чтобы взыскания были назначаемы с соблюдением полнейшей справедливости и беспристрастия и с совершенным доброжелательством к тем, кто им подвергается, в видах не столько справедливого воздаяния за дурной поступок, сколько нравственного улучшения виновных.

14. От лиц, посвящающих себя многотрудному служению своей стране в качестве наставников ее юношества, во имя любви их к богу, к государю, к отечеству, ради обеспечения ему прочного благоденствия, величия и славы в будущем, требуется самоотверженная любовь к чужим детям; но не в праве ли учебное ведомство предполагать в родителях искреннюю любовь к собственным их детям и на этом основании ожидать от них в деле воспитания их детей полнейшего содействия учебным заведениям, которым они их вверяют? Содействие это решительно необходимо не только в учебных заведениях для приходящих, каковы по преимуществу все гимназии и прогимназии, но даже и в пансионах, состоящих при некоторых только гимназиях: ибо везде и всегда влияние родителей, даже и отсутствующих, имеет бо́льшую силу, нежели влияние наставников, особенно же в более нежный возраст детей, и родители, которые, отдав своих детей в какое-либо учебное заведение, тем не менее не только не содействуют поддержанию в глазах детей авторитета их наставников, а, напротив, позволяют себе сами порицать или их, или учебно-воспитательные порядки, установленные в учебном заведении, или учебную систему, в нем принятую, или какие-либо предметы, входящие в состав учебного его плана, и все это в присутствии своих

детей, сами ставят их в безвыходное положение, ибо они вследствие таких влияний легко могут потерять всякую охоту к учению и вместе с тем доверие и уважение — или к своим наставникам, и в таком случае правильное умственное и нравственное развитие их становится невозможным, — или к своим родителям, и в таком случае дети являются уже существами, нравственно изуродованными. От такого образа действия надлежит всячески предостерегать родителей, ибо, противодействуя учебному заведению, они сами обрекают своих детей сначала на безуспешность во всех отношениях, потом на всевозможные взыскания и удаление из учебного заведения, а, наконец, и на совершенную погибель. Дело воспитания юношества само по себе, и особенно у нас в настоящее время, представляет такие трудности, что для их преодоления отнюдь не много самых дружных и согласных усилий как наставников, так и родителей; в случае же противодействия родителей учебному заведению успех становится крайне сомнителеи, а гибель несчастных детей почти неизбежна. Необходимо, чтоб и наставники и родители прониклись вполне сознанием этой истины, и наставники гимназий и прогимназий, в особенности же их начальники, должны употребить с своей стороны все усилия к тому, чтобы по возможности обеспечить содействие родителей тем высоким нравственно-воспитательным целям, к которым должны стремиться все вообще учебные заведения, в особенности же эти ученые школы.

Родителям, между прочим, должна быть предоставлена возможность лично справляться у классных наставников или у начальников заведений об успехах и поведении их детей за каждую истекшую неделю, для чего каждым классным наставником должно быть назначено определенное удобное время, с объявлением о том ученикам. Сверх того, при входе в каждую гимназию или прогимназию, на видном месте, должна быть выставлена доска с расписанием времени, назначенного для приема родителей в самом учебном заведении как начальником оного, так и каждым из классных наставников. Путем таких личных совещаний с классными наставниками родители будут в состоянии несравненно лучше следить за воспитанием и образованием своих детей, нежели даже с помощью еженедельных письменных сообщений, а вместе с тем и разъяснять для себя возникающие недоразумения.

15. Наконец, в случае, если бы влияние и надзор как родителей, так и наставников не предотвратили нарушения со стороны учеников правил, коими безусловно воспрещается им посещение трактиров, биллиардных, кофейных и других публичных заведений или коими предписывается строгое соблюдение всех требований приличия в дозволенных для посещения публичных местах и на улицах, учебное начальство должно обратиться к содействию местных гражданских властей.

Воспитание юношества в добрых правилах и привычках есть дело величайшей важности, в котором заинтересовано все общество так же, как и все государство, и поэтому, казалось бы, что и посторонние частные лица не только не должны были бы сами сбивать с толку учащихся или подавать повод им к каким-либо беспорядкам и отступлениям от нормы, а, напротив, должны были бы всячески содействовать учебному начальству к достижению благотворных его воспитательных целей. Такого содействия должно ожидать прежде всего от лиц учебного ведомства, хотя бы они принадлежали и к другому учебному заведению или только к учебной администрации, но начальники учебных заведений и классные наставники могут просить такого содействия от всех тех лиц, которые им самим близко известны с лучшей стороны в нравственном отношении.

Впрочем, нет сомнения, что в огромном большинстве случаев вышеуказанные способы положительного действия наставников на учащееся юношество, при надлежащем содействии им со стороны родителей, оградят его даже от всякого поползновения к уклонению от пути долга и чести несравненно лучше всякого внешнего надзора, который окажется небесполезным только относительно весьма немногих учеников, не поддающихся благотворным нравственным влияниям.

(«Журнал министерства народного просвещения», 1874 г.)

ПОЛОЖЕНИЕ О ЖЕНСКИХ ГИМНАЗИЯХ И ПРОГИМНАЗИЯХ МИНИСТЕРСТВА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ [1]

(1870 г.)

Общие положения

1. Женские гимназии и прогимназии ведомства министерства народного просвещения имеют счастие состоять под высочайшим покровительством ее и. в. государыни императрицы.

2. Женские гимназии и прогимназии суть заведения, предназначенные для приходящих учениц всех сословий и вероисповеданий.

3. Женские гимназии и прогимназии состоят в главном ведении попечителей учебных округов и открываются, с их разрешения, в городах, где только представится возможность обеспечить их существование посредством общественных или частных пожертвований.

4. Женские гимназии состоят из семи классов с годичным для каждого класса курсом, но для приготовляющихся к педагогической деятельности может быть учреждаем при женских гимназиях еще восьмой дополнительный класс, также с годичным, а где окажется возможным, и с двухгодичным курсом учения (ст. 27 и 28).

5. Женские прогимназии образуются в трехклассном, при годичном курсе каждого класса, составе; но там, где представится к тому возможность, они могут заключать в себе и большее число классов.

6. Начальник губернии, по званию своему, есть почетный попечитель всех находящихся в губернии женских гимназий и прогимназий. В видах лучшего изыскания средств для поддержания существующих уже женских гимназий и прогимназий, а также для открытия новых учебных заведений этого рода, могут быть учреждаемы, по распоряжению губернатора, в каждой губернии особые комитеты из лиц, желающих способствовать достижению этой цели. Не участвуя непосредственно в управлении женскими гимназиями, губернатор, в случае замеченных им беспорядков, делает указания попечительному совету гимназии или прогимназии, а в более важных случаях сообщает о том попечителю учебного округа или доводит непосредственно до сведения министра народного просвещения.

Управление гимназиями и прогимназиями и личный состав их

7. При каждой гимназии находятся советы: а) попечительный — для ближайшего содействия успешному, со стороны общества, развитию гимназий или прогимназий; б) педагогический — для разрешения вопросов, относящихся до учебной и воспитательной части.

8. Непосредственное управление гимназиею или прогимназиею вверяется начальнице, которая избирается попечительным советом. Начальница гимназии утверждается в должности министром народного просвещения, а начальница прогимназии — попечителем учебного округа. В качестве помощниц начальницы состоят при гимназии или прогимназии, где позволят средства, надзирательницы, избираемые начальницею и утверждаемые в должности попечителем учебного округа.

9. Начальница и надзирательницы, имеющие свидетельство на звание домашних наставниц или учительниц, могут преподавать в прогимназиях и в низших трех классах гимназий один из учебных предметов по собственному избранию, с получением за то особого вознаграждения.

10. Попечительный совет состоит из лиц обоего пола, избираемых теми сословиями и обществами, которые содержат на свой счет гимназию или прогимназию. Председательство в попечительном совете принадлежит одному из членов его, избираемому советом на три года, причем лицо, занимавшее эту должность, может быть избираемо и на новые сроки. Директор мужской гимназии, а там, где нет гимназии, — штатный смотритель училищ, и начальница женской гимназии или прогимназии суть, по званию своему, непременные члены попечительного совета.

11. Сверх того, к числу членов попечительного совета принадлежит попечительница, избираемая попечительным советом из почетнейших лиц города, могущих влиянием своим содействовать благосостоянию гимназии или прогимназии. Во время присутствия в собрании совета попечительница занимает первое место.

12. Попечительница в женской гимназии утверждается в должности, по представлению министра народного просвещения, ее и. в. государыней императрицей, а в прогимназии, по представлению начальства учебного округа — министром народного просвещения.

14. В женских гимназиях и прогимназиях, которые содержатся на счет одного частного лица, лицу этому принадлежит определение состава попечительного совета сих училищ и постоянное звание председателя совета, если оно того пожелает; но, на основании ст. 10-й, директор гимназии или штатный смотритель училищ и начальница гимназии или прогимназии должны и в этом случае состоять непременными членами совета.

17. Педагогический совет гимназии или прогимназии, под председательством директора мужской гимназии, а там, где нет гимназии, — штатного смотрителя училищ, состоит из начальницы женской гимназии и прогимназии и всех лиц, служащих при сих учебных заведениях по учебной и воспитательной части. Должность секретаря, по выбору педагогического совета, исправляет один из преподавателей.

18. Председателю педагогического совета принадлежит главное руководство учебной и воспитательною частью гимназии или прогимназии. В случае несогласия с большинством членов совета председатель представляет дело на решение попечителя учебного округа, с приложением своего заключения и мнений остальных членов. Впрочем, во всех случаях разногласия, и мнение меньшинства, если оно того пожелает, доводится до сведения попечителя учебного округа.

19. Обсуждению и решению педагогического совета подлежат следующие дела: 1) прием учениц и перевод их из класса в класс; 2) выдача аттестатов ученицам, с успехом окончившим общий курс учения, а также свидетельств на звание домашних наставниц и учительниц — выслушавшим специальный дополнительный курс; 3) определение наград ученицам, отличившимся поведением, прилежанием и успехами; 4) избрание из преподавателей секретаря совета и библиотекаря; 5) составление правил о порядке хранения и выдачи книг из библиотеки;

6) рассмотрение годичного отчета по учебной части; 7) правила о взысканиях с учащихся; 8) определение объема задаваемых каждым учителем уроков и 9) все постановления о порядке преподавания и воспитания, которые не будут определены в уставе и в особой инструкции министра народного просвещения.

21. Определения педагогического совета сообщаются для сведения попечительному совету, который имеет право делать также с своей стороны сообщения педагогическому совету по вопросам, касающимся учебной и воспитательной части. Случаи разногласия в мнениях советов — попечительного и педагогического — решаются попечителем учебного округа.

22. Преподаватели женской гимназии и прогимназии избираются председателем педагогического совета из числа учителей мужских гимназий, прогимназий и уездных училищ, равно как из лиц, имеющих звание домашних наставников и учителей, а преподавательницы — из имеющих звание домашних наставниц и учительниц. Все они утверждаются в должности попечителем учебного округа.

Примечание. В трехклассных прогимназиях и в низших трех классах гимназий преподавание поручается преимущественно, где окажется возможным, лицам женского пола.

Учебная часть

23. Предметы преподавания в женских гимназиях и прогимназиях разделяются на обязательные и необязательные.

24. К обязательным предметам относятся в трехклассных прогимназиях: 1) закон божий; 2) русский язык (объяснительное чтение и начальные основания грамматики); 3) русская история и география в сокращенном объеме, с присоединением географического обзора всех частей света; 4) арифметика (первые четыре действия над целыми числами, именованные числа и понятия о дробях, с возможно практическим приспособлением к ведению счетов); 5) чистописание и 6) рукоделья, необходимые в обыкновенном домашнем быту.

Примечание. В прогимназиях, имеющих более трех классов, учебный курс увеличивается применительно к учебному курсу соответственных классов гимназий.

25. В курсе женских гимназий обязательны следующие предметы: 1) закон божий; 2) русский язык (грамматика и знакомство с важнейшими произведениями словесности); 3) арифметика, с приложением к счетоводству, и основания геометрии; 4) география всеобщая и русская; 5) история; 6) главнейшие понятия из естественной истории и физики с присовокуплением сведений, относящихся к домашнему хозяйству и гигиене; 7) чистописание; 8) рукоделья и 9) гимнастика, если заведение имеет необходимые к тому способы.

26. К необязательным предметам гимназий и прогимназий принадлежат: языки французский и немецкий, рисование, музыка, пение и танцование.

Примечание. За ученье необязательным предметам вносится особая плата, количество которой определяется попечительным советом.

27. Сверх общего семилетнего курса при женских гимназиях может быть учреждаем специальный курс (ст. 4) для лиц, желающих приобрести право на звание домашних наставниц и учительниц.

28. Учащимся в специальном курсе объясняются главные положения о воспитании, а равно приемы и методы преподавания предметов учебного курса женских гимназий. Сверх того они упражняются в педагогической практике под руководством учителей и преподавательниц женской гимназии на основании особых правил, утверждаемых министром народного просвещения.

29. Объем преподавания предметов, распределение их по классам, число уроков по каждому предмету, правила испытания учениц при поступлении, переводе из класса в класс и по окончании курса, а равно и другие подробности, относящиеся к учебному делу, определяются особою инструкциею министра народного просвещения.

30. Отличнейшие из учениц, с успехом окончившие полный общий курс ученья в женских гимназиях, награждаются книгами и медалями, золотыми и серебряными, с тем, чтобы для каждого выпуска назначалось не более двух золотых и трех серебряных медалей.

31. Для обучения русской грамоте при женской гимназии и прогимназии может быть учреждаем приготовительный класс там, где окажется в том необходимость.

Хозяйственная часть и пособия от правительства

33. Женским гимназиям и прогимназиям могут быть назначаемы министром народного просвещения пособия от казны, на основании следующих правил:

34. Пособия выдаются предпочтительно единовременные, но в некоторых случаях, по усмотрению министра, могут быть назначаемы и срочные.

35. Единовременные пособия предназначаются преимущественно на устройство библиотек и приобретение учебных пособий, а также на покрытие непредвиденных расходов.

36. Срочные пособия назначаются на жалованье учителям, преимущественно в четырех старших классах женских гимназий, и на содержание педагогических при гимназиях курсов.

37. Ежегодный размер как срочных, так и единовременных пособий тому или другому заведению не должен превышать 2000 руб. на гимназию и 1000 руб. на прогимназию, а высший размер вознаграждения учителям, по расчету годовых уроков, не может быть более жалованья, положенного учителям мужских гимназий.

Права и преимущества женских гимназий и прогимназий

38—42 [О попечительном совете и правах преподавателей]

43. Ученицы, награжденные при окончании общего курса ученья женской гимназии медалями, золотою или серебряною, а сверх того и выслушавшие особый специальный курс дополнительного класса, приобретают звание домашних наставниц.

44. Ученицы, не удостоенные награды медалями, но получившие одобрительный аттестат об окончании общего курса в гимназии и по

выслушивании особого специального курса в дополнительном классе, пользуются правами домашних учительниц.

45. Ученицам, хотя не получившим медалей, но окончившим общий курс гимназии, предоставляется право на звание первоначальных учительниц и учительниц народных училищ. Тем же правом пользуются ученицы, получившие одобрительные свидетельства об окончании курса в прогимназии или в низших трех классах гимназии, если, по достижении 16-летнего возраста, будут исполнять в течение полугода обязанности помощницы учителя или учительницы при каком-либо начальном училище.

(Сборн. постановл. по мин. нар. просв., т. IV, стр. 1620—29)

ПОЛОЖЕНИЕ О ГОРОДСКИХ УЧИЛИЩАХ[2]

(1872 г.)

1. Городские училища имеют целью доставление детям всех сословий начального умственного и религиозно-нравственного образования.

2. Городские училища состоят в главном ведении попечителей учебных округов и в ближайшем заведывании инспекторов народных училищ.

3. Городские училища содержатся или на счет правительства или на счет земства, городских обществ, сословий или частных лиц.

4. Городские училища разделяются на одноклассные, двухклассные, трехклассные и четырехклассные. По ходатайству земства, городских обществ, сословий или частных лиц, содержимые на их средства городские училища могут быть учреждаемы также в составе пяти или шести классов.

5. Учреждение городских училищ, содержимых на счет правительства, с тем или другим числом классов (ст. 4), предоставляется ближайшему усмотрению попечителей учебных округов, соответственно местным потребностям и денежным и учебным средствам, и каждый раз с утверждения министра народного просвещения.

6. Городские училища, учреждаемые на счет земства, городских обществ, сословий или частных лиц, открываются с разрешения попечителя учебного округа. Если земство, городские общества, сословия или частные лица пожелают, чтобы учители в открытых ими училищах назначаемы были правительством по предварительном соглашении с обществами или лицами, дающими средства на содержание заведения, то училища эти пользуются всеми правами подобных заведений, получающих содержание от казны. В противном же случае означенные училища подчиняются общим указаниям о частных учебных заведениях.

7. На прохождение полного курса учения в городских училищах назначается шесть лет.

8. В одноклассных училищах учащиеся разделяются, соответственно познаниям своим, на три последовательные отделения и остаются в каждом отделении обыкновенно по два года.

9. В двухклассных училищах курс I класса продолжается четыре года и учащиеся в нем разделяются на два последовательные отделения. Курс же II класса продолжается два года.

10. В училищах трехклассных курс каждого класса двухгодичный.

11. В четырехклассных училищах курс первых двух классов продолжается по два года в каждом классе. Курс же III и IV классов продолжается по одному году в классе.

12. Сроки пребывания учеников в классах или в отделениях, назначенные в ст. 8—11, могут быть для способнейших из них сокращаемы, сообразно оказанным успехам, по усмотрению педагогического совета городского училища.

13. Во всех городских училищах преподаются: а) закон божий, б) чтение и письмо, в) русский язык и церковно-славянское чтение с переводом на русский язык, г) арифметика, д) практическая геометрия, е) география и история отечества, с необходимыми сведениями из всеобщей истории и географии, ж) сведения из естественной истории и физики, з) черчение и рисование, и) пение, к) гимнастика.

Кроме этих предметов, учащиеся в городских училищах, по желанию местных обществ и в случае ассигнования ими не менее половины необходимых на то средств, могут быть в неклассное время обучаемы ремеслам.

Примечание. Закон божий преподается только детям православного вероисповедания. Преподавание оного детям иноверцев предоставляется попечению их родителей.

14. Сверх указанных в ст. 13 предметов во II классе двухклассных, в III классе трехклассных и в III и IV классах четырехклассных городских училищ могут быть преподаваемы, с разрешения министерства народного просвещения, и предметы дополнительные.

15. При каждом городском училище полагаются: законоучитель и столько штатных учителей, сколько классов в училище. Один из учителей, по представлению инспектора народных училищ и с утверждения попечителя учебного округа, назначается заведующим училищем. Учители, заведывающие трехклассными и четырехклассными городскими училищами, называются инспекторами.

16. В одноклассные училища, сверх заведывающего оным учителя, назначается учительский помощник. Если же в училище одноклассном или в I классе других городских училищ более пятидесяти учеников, то на каждые следующие тридцать учеников полагается еще по одному учительскому помощнику.

17. Каждому штатному учителю поручается преподавание во вверенном ему классе всех предметов, кроме закона божия, пения и гимнастики.

20. Учителями городских училищ и их помощниками могут быть окончившие успешно полный курс учения в учительских институтах, а равно лица, выдержавшие в учительском институте полное испытание как в теоретических научных познаниях, так и в уменье преподавать в городском училище. По представлению инспектора народных училищ такие лица утверждаются в должностях попечителем учебного округа.

21—34 [Об инспекторе, педагогическом совете и почетном смотрителе.]

35. В городские училища могут поступать дети не моложе семилетнего возраста, всех званий, состояний и вероисповеданий, без всякого приемного испытания. Дети же старшего возраста, от 10 до 14 лет включительно, должны знать: молитву господню, важнейшие события из священной истории ветхого и нового завета, уметь читать и писать по-русски и считать.

Примечание. Дети неправославного исповедания, при вступлении в городские училища, не подвергаются испытанию по закону божию. Дети инородцев принимаются в городские училища до 14-летнего возраста без всякого испытания.

36. Прошение о поступлении в училище подается на простой бумаге, на имя инспектора или заведующего училищем. К прошению прилагается свидетельство, метрическое или иное, о возрасте и происхождении.

37. Прием в городские училища бывает один раз в год, в начале каждого учебного года, а по соответствующем испытании, и в течение всего учебного года.

38. Дети 10—13-летнего возраста, успешно прошедшие курс первых четырех лет городского училища, могут поступать без испытания в I класс гимназии и реальных училищ.

39. Окончившие успешно полный курс учения в городском училище и получившие в том аттестат, если они, на основании существующих узаконений, имеют право вступать в гражданскую службу, определяются в оную предпочтительно перед теми, которые не обучались в городских училищах или высших, сравнительно с этими последними, учебных заведениях; при производстве в первый классный чин они освобождаются от установленного для сего испытания.

40. Ученики, успешно окончившие полный курс учения в городском училище и желающие впоследствии быть учителями городских училищ, могут быть оставляемы при училище до достижения ими 16-летнего возраста, но во всяком случае не менее как на один год; в продолжение сего времени они занимаются, под руководством учителя, повторением училищного курса и чтением указанных им книг и помогают ему в классном преподавании, повторяя, по его указанию, с слабыми учениками пройденное учителем. По достижении ими 16 лет они поступают в первый класс учительского института, преимущественно перед другими кандидатами, если представят от педагогического совета одобрительное свидетельство в прилежных занятиях под руководством учителя и в хорошем поведении.

Примечание. Желающие из окончивших курс в прогимназиях министерства народного просвещения и соответствующих им по курсу учебных заведениях других ведомств могут быть причисляемы к городским училищам до 16-летнего возраста, но ни в коем случае не менее как на один год, для приготовления к поступлению в учительские институты.

41. За обучение в городских училищах назначается особая плата, размер которой определяется инспектором народных училищ, соответственно средствам местных жителей, и утверждается попечителем учебного округа. Дети недостаточных родителей, по усмотрению педагогического совета, от платы за учение освобождаются.

42—46 [О порядке расходования средств, собираемых за учение, о переводных испытаниях и публичном акте, о библиотеке и учебных пособиях.]

47. При всех городских училищах, по желанию местного общества и на его счет, могут быть устраиваемы, с разрешения попечителя учебного округа, воскресные и вечерние курсы для взрослых, в которых преподают учители этих училищ за особое вознаграждение, по соглашению с обществом.

48—52 [Об ученических квартирах, о льготах, предоставляемых городским училищам, и о праве министра народного просвещения издавать программы и инструкции в развитие настоящего положения.]

(Сборн. постановл. по мин. нар. просв., т. V, стр. 1178—1189)

УЧЕБНЫЙ ПЛАН ГОРОДСКИХ УЧИЛИЩ 1872 г.

В одноклассном городском училище

Закон божий	6
Чтение и письмо	22
Русский язык и церковно-славянское чтение	
Арифметика	
Практическая геометрия	
Черчение и рисование	
Отечественная история и география	
Естествоведение	
	28

В двухклассном городском училище

	Классы I	Классы II
Закон божий	6	2
Чтение и письмо	22	—
Русский язык и церковно-славянское чтение		4
Арифметика		5
Практическая геометрия		—
Черчение и рисование		6
Отечественная история и география		3
Естествоведение		4
	28	24

В трехклассном и четырехклассном городских училищах

	Классы I	II	III	IV
Закон божий	6	3	2	2
Чтение и письмо	8	—	—	—
Русский язык и церковно-славянское чтение	—	6	5	4
Арифметика	4	6	5	5
Практическая геометрия	—	4	6	6
Рисование и черчение	—			
Отечественная история и география	—	2	3	3
Естествоведение	—	3	3	4
	18	24	24	24[1]

Примечание. Пение, гимнастика и ремесленные занятия полагаются в городских училищах вне классного времени; на первые два предмета назначаются по 3 часа в неделю.

[1] Цифрами всюду обозначено количество часовых уроков в неделю.

ПОЛОЖЕНИЕ О НАЧАЛЬНЫХ НАРОДНЫХ УЧИЛИЩАХ [3]

1874 г.)

Отдел первый

Цель, различные виды начальных народных училищ и учение в оных

Ст. 1. Начальные народные училища имеют целью утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания.

Ст. 2. К начальным народным училищам относятся:

1) Ведомства духовного: церковно-приходские училища, открываемые православным духовенством в городах, посадах и селах, с пособием и без пособия казны, местных обществ и частных лиц.

2) Ведомства министерства народного просвещения: а) приходские училища в городах, посадах и селах, содержимые на счет местных обществ и частью на счет казны и пожертвований частных лиц, и б) народные училища, учреждаемые и содержимые частными лицами разного звания.

3) Других ведомств: сельские училища разных наименований, содержимые на счет общественных сумм.

4) Все общие воскресные школы, учреждаемые как правительством, так и обществами городскими и сельскими и частными лицами для образования лиц ремесленного и рабочего сословия обоего пола, не имеющих возможности пользоваться учением ежедневно.

Примечание. Правила, здесь изложенные, не касаются первоначального обучения на дому лицами разного звания.

Ст. 3. Предметами учебного курса начальных народных училищ служат: а) закон божий (краткий катехизис) и священная история; б) чтение по книгам гражданской и церковной печати; в) письмо; г) первые четыре действия арифметики и д) церковное пение там, где преподавание его будет возможно.

Ст. 4. В начальных народных училищах преподавание совершается на русском языке.

Ст. 5. В начальных народных училищах употребляются учебные руководства, одобренные министерством народного просвещения и духовным ведомством, по принадлежности.

Ст. 6. В училища могут быть принимаемы дети всех состояний, без различия вероисповедания.

Ст. 7. Там, где не представляется возможности иметь отдельные мужские и женские училища, дети обоего пола могут обучаться в одном и том же училище, но с тем, чтобы в таких смешанных училищах девочки были не старее 12 лет. Воскресные же школы учреждаются исключительно для учащихся одного пола.

Ст. 8. Установление платы за учение и освобождение от оной зависят от усмотрения тех ведомств, городских и сельских обществ и частных лиц, на счет которых училища содержатся.

Ст. 9. Правительственные ведомства и духовное начальство, каждое по своей части и по своему распоряжению, открывают и закрывают учрежденные ими начальные народные училища, сообщая только об этом для сведения уездному училищному совету.

Ст. 10. Начальные народные училища учреждаются земством, городскими и сельскими обществами и частными лицами, с предварительного разрешения инспектора народных училищ и с согласия председателя уездного училищного совета, о чем и доводится до сведения сего совета. В случае отказа в таковом разрешении может быть приносима жалоба губернскому училищному совету.

Ст. 11. Упомянутые в предыдущей статье училища, в случае беспорядка и вредного направления учения, закрываются временно, по соглашению председателя уездного училищного совета с инспектором народных училищ; окончательное же упразднение такового училища зависит от решения уездного училищного совета. Решения о временном закрытии какого-либо училища принимаются не иначе, как по личном председателя училищного совета и инспектора народных училищ удостоверении на месте в происшедшем беспорядке или во вредном направлении, принятом училищем.

Ст. 12. Размер содержания и порядок отчетности в денежных суммах по начальным народным училищам устанавливаются теми ведомствами, земством, городскими и сельскими обществами и частными лицами, на счет которых училища учреждены и содержатся. В распоряжения по всем этим предметам члены губернского и уездного училищных советов не входят, а принимают их только к соображению при обсуждении вообще материальных средств училищ.

Ст. 13. Земству, а также городским и сельским обществам, учреждающим и содержащим начальные народные училища, предоставляется для ближайшего заведывания оными избирать особых попечителей и попечительниц. Учредители же частных и воскресных школ сами состоят их распорядителями. В женских воскресных школах обязанности этого звания возлагаются преимущественно на лица женского пола. Попечители и попечительницы начальных народных училищ, равно как распорядители и распорядительницы частных и воскресных школ, утверждаются в сих званиях и увольняются от оных губернским училищным советом, по представлении надлежащего уездного училищного совета, в коем они имеют право заседать и подавать голос только по делам своих училищ и школ.

Ст. 14. Попечители и попечительницы начальных народных училищ, а равно распорядители и распорядительницы частных и воскресных школ, заведывая делами вверенных им учебных заведений, входят в соглашения по оным с инспектором народных училищ и вполне ответствуют за порядок в сих заведениях.

Ст. 15. Начальные народные училища освобождаются от представления всякого рода срочных ведомостей, донесений и т. п. Необходимые о них сведения собираются членами училищного совета на месте, при осмотре училищ.

Ст. 16. Закон божий может быть преподаваем в начальных народных училищах или приходским священником или особым законоучи-

телем, с утверждения епархиального начальства, по представлению инспектора народных училищ.

Ст. 17. Высшее наблюдение за преподаванием закона божия и религиозно-нравственным направлением обучения в начальных народных училищах принадлежит местному епархиальному архиерею, который или сам образовывает оные или поручает это особо назначаемым им для сего духовным лицам и, буде признает нужным, сообщает свои по сему предмету замечания и соображения непосредственно министру народного просвещения.

Ст. 18. Прочим предметам в начальных народных училищах могут обучать, с дозволения инспектора сих училищ, как духовные, так и светские лица; о тех и других инспектор народных училищ сообщает уездному училищному совету, коим лица эти и утверждаются в должностях, по прошествии учебного года, на которых они были допущены к исправлению учительских обязанностей, и по представлению удостоверения инспектора народных училищ в способности их к педагогической деятельности. Жалобы на инспектора народных училищ за недопущение к исполнению учительских обязанностей приносятся уездному училищному совету, который, по выслушании объяснений инспектора, постановляет по сим жалобам надлежащее решение.

Примечание. Лица, заявившие уже себя опытными и благонадежными преподавателями и известные училищному совету, могут быть утверждаемы советом в должностях учителей и без упомянутого годичного испытания.

Отдел второй

Заведывание начальными народными училищами

Ст. 19. Попечение об удовлетворении потребностей населения в начальном образовании и о надлежащем нравственном направлении оного возлагается: в каждом уезде — на уездного предводителя дворянства и уездный училищный совет, а в целой губернии — на губернского предводителя дворянства и губернский училищный совет.

Ст. 20. Заведывание учебною частию всех начальных народных училищ вверяется директору народных училищ и инспектору сих училищ, как непосредственно ему подчиненным помощникам, которые назначаются в каждой губернии в том числе, какое будет определено министерством народного просвещения, соразмерно с пространством и населенностью оной и с числом имеющихся в ней училищ.

Ст. 21. Директор народных училищ избирается попечителем учебного округа из лиц, получивших высшее образование, и утверждается в должности министром народного просвещения. Инспекторы народных училищ избираются из лиц, известных педагогическою опытностью, и утверждаются в должности попечителем учебного округа.

Ст. 22. Директор народных училищ следит за ходом учебной части в начальных народных училищах как личным осмотром оных в пределах губернии, так равно и по донесениям своих непосредственных помощников и вообще направляет деятельность инспекторов народных училищ; он состоит членом и управляет делами губернского училищного совета, заседания коего происходят при его участии или же, в случае его отсутствия, при участии другого члена от министерства народного просвещения.

Ст. 23. Директор народных училищ предварительно рассматривает поступающие в губернский училищный совет отчеты уездных училищных советов и вносит свои по ним заключения, вместе с общим очерком состояния народных училищ губернии, на рассмотрение губернского училищного совета.

Ст. 24. Председатель уездного училищного совета, равно как и инспектор народных училищ, могут устранять неблагонадежных преподавателей от исполнения их обязанностей, с соблюдением правил, постановленных в статье 11 относительно временного закрытия училищ и с донесением о принятой мере до сведения уездного училищного совета в ближайшем его заседании; причем от усмотрения сего совета зависит окончательное увольнение таких учителей.

Ст. 27. Училищные советы, находясь в ведении министерства народного просвещения, состоят:

а) Уездный, под председательством уездного предводителя дворянства, из инспектора народных училищ, членов: по одному от министерства народного просвещения по назначению попечителя учебного округа, от министерства внутренних дел по назначению губернатора и от епархиального ведомства по назначению архиерея; двух от уездного земского собрания и одного от городского общества, если оно жертвует на школы, по выбору сего общества.

б) Губернский совет, под председательством губернского предводителя дворянства, из директора народных училищ, членов: от министерства народного просвещения по назначению попечителя учебного округа, одного от министерства внутренних дел по назначению губернатора, одного от епархиального ведомства по назначению архиерея и двух членов от губернского земского собрания.

Примечание. В случае болезни или отсутствия предводителей дворянства, а равно и лиц, исправляющих их должность, в училищных советах председательствуют: в губернском — директор народных училищ, а в уездном — инспектор народных училищ.

Ст. 28. Члены от земства избираются в уездные и губернские училищные советы уездными и губернскими земскими собраниями, по принадлежности. Участвуя вместе с другими членами в делах совета, они обязываются представлять земским собраниям ежегодно сведения о состоянии в уезде или губернии народных училищ, в содержании которых участвует земство.

Ст. 29. Уездный училищный совет имеет следующие обязанности:

1) Изыскание и обсуждение способов для открытия начальных народных училищ, согласно с действительно обнаружившеюся в них потребностью, и для улучшения состояния уже существующих училищ.

2) Снабжение училищ, по мере средств, учебными пособиями и руководствами, одобренными министерством народного просвещения и духовным ведомством, по принадлежности.

3) Окончательное утверждение в должностях учителей и учительниц начальных народных училищ, допущенных к исполнению сих обязанностей инспектором народных училищ, и рассмотрение жалоб на недопущение к исполнению учительских обязанностей, согласно ст. 18.

4) Представление губернскому училищному совету об утверждении попечителей и попечительниц училищ, а также распорядителей и распорядительниц частных и воскресных школ в их званиях, и об увольнении сих лиц, согласно ст. 13.

5) Представление губернскому училищному совету о тех училищах, учителях и учительницах, которые заслуживают поощрения.

6) Упразднение училищ, признанных вредными.

7) Увольнение от должностей учителей и учительниц, признанных неблагонадежными.

8) Рассмотрение и окончательное утверждение составляемого ежегодно инспектором народных училищ отчета (ст. 26), причем обсуждается и общее состояние и направление начального народного образования в уезде, для представления упомянутого отчета губернскому училищному совету.

Ст. 32. Губернский училищный совет имеет предметами занятий:

1) Высшее попечение о начальных народных училищах губернии.

2) Рассмотрение заключений директора народных училищ по отчетам уездных училищных советов и сообщение оных, через директора, с своими замечаниями попечителю учебного округа.

3) Разрешение представлений уездных советов.

4) Назначение пособий училищам, учителям и учительницам из суммы, предоставленной в распоряжение совета министром народного просвещения.

5) Рассмотрение жалоб на решения уездных советов и их председателей.

6) Рассмотрение и разрешение дел, переносимых согласно ст. 25 и 30 председателями уездных училищных советов в губернский училищный совет.

Ст. 38. Предводители дворянства, сверх обязанностей своих, в качестве председателей училищных советов, посещают, по мере возможности, по общему званию попечителей народных училищ, начальные училища своих уездов, вникая во все их нужды и изыскивая все местные способы к их удовлетворению.

Ст. 39. Предводители дворянства всеми зависящими от них способами содействуют поддержанию существующих начальных училищ и открытию новых, равно как и правильному посещению оных учащимися.

Ст. 40. При посещении начальных училищ предводители дворянства удостоверяются в нравственных качествах преподавателей и в полезном влиянии их на учащихся.

Ст. 41. В видах обеспечения более бдительного и постоянного наблюдения за нравственным направлением народных училищ предоставляется губернскому училищному совету, по ходатайству уездных предводителей дворянства, избирать в помощь сим последним тех из указанных ими самими местных жителей, которые заявили свое сочувствие к народному образованию учреждением какого-либо народного училища,

или содействием к поддержанию и улучшению оного денежными взносами, или личною о них заботливостью, и которые по своим нравственным качествам представляют достаточное ручательство в том, что употребят оказываемое им доверие в пользу преуспевания в их местности начального народного образования и для поддержания его в добром направлении. Эти доверенные лица, не делая от себя никаких распоряжений в посещаемых ими училищах, сообщают о своих наблюдениях и предположениях председателю уездного училищного совета.

Ст. 42. По всем заслуживающим особого внимания делам начальных народных училищ предводители дворянства могут входить в сношения с попечителем учебного округа; в случаях же особой важности — и непосредственно с министром народного просвещения.

Ст. 43. Губернатору принадлежит общее наблюдение за ходом и направлением первоначального обучения в губернии. На этом основании, сверх принадлежащих ему по закону как представителю высшей губернской административной власти, прав, ему предоставляется сообщать министерству народного просвещения свои по означенному предмету замечания и соображения.

(Сборн. постановл. по мин. нар. просв., т. VI, стр. 223—234)

ГЛАВА II

РЕАКЦИЯ В ОБЛАСТИ ШКОЛЫ В 80—90-х гг.

ПРАВИЛА О ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКИХ ШКОЛАХ [4]

(Утверждены Александром III 13 июня 1884 г.)

§ 1. Церковно-приходскими школами именуются начальные училища, открываемые православным духовенством. Школы сии имеют целью утверждать в народе православное учение веры и нравственности христианской и сообщать первоначальные полезные знания.

§ 2. Церковно-приходские школы открываются приходскими священниками или, с их согласия, другими членами причтов, на местные средства прихода, без пособий или с пособием от сельских и городских обществ, приходских попечительств и братств, земских и других общественных и частных учреждений и лиц, епархиального и высшего духовного начальства, а равно и казны.

§ 3. Об открытии церковно-приходской школы приходские священники доносят через благочинных епархиальному архиерею, испрашивая его благословения и утверждения.

Примечание. О вновь открываемых церковно-приходских школах священники сообщают чрез благочинных для сведения уездным училищным советам, а где их нет — должностным лицам учебного ведомства, заведывающим народными школами.

§ 4. Закрытие церковно-приходских школ, а равно и передача их в другое ведомство происходят не иначе, как с разрешения епархиального архиерея.

§ 5. Церковно-приходские школы могут быть одноклассные с двухлетним и двухклассные с четырехлетним курсом. В них преподаются: 1) закон божий, а именно: а) изучение молитв, б) священная история и объяснение богослужения, в) краткий катехизис; 2) церковное пение; 3) чтение церковной и гражданской печати и письмо; 4) начальные арифметические сведения. В школах двухклассных преподаются, сверх сего, начальные сведения из истории церкви и отечества.

Примечание. Объем преподавания сих предметов и распределение их по тем и другим школам устанавливаются особыми программами с утверждения святейшего синода. При сем наблюдается, чтоб в одноклассных школах состав учебных предметов был не менее определенного в положении о начальных народных училищах 25 мая 1874 г.

§ 6. Ведению и наблюдению духовного начальства подлежат и открываемые по деревням и поселкам, входящим в состав прихода, домашние крестьянские школы грамотности.

§ 7. По мере надобности и средств дозволяется открывать, с разрешения епархиального архиерея, при церковно-приходских школах: а) дополнительные классы по предметам, преподаваемым в одноклассных и двухклассных школах; б) ежедневные уроки для взрослых; в) особые ремесленные отделения и рукодельные классы и г) воскресные школы для лиц, не имеющих возможности пользоваться ученьем ежедневно.

Ученический хор (с картины Ярошенко)

Примечание. Уроки для взрослых и воскресные школы могут быть открываемы священниками и там, где нет церковно-приходской школы.

§ 8. Преподавание в церковно-приходских и воскресных школах на уроках для взрослых и в дополнительных классах производится по руководствам, учебным пособиям и вообще книгам, указанным святейшим синодом. При названных школах, по мере средств, составляются учительские и ученические библиотеки.

§ 9. Приходские школы нераздельно с церковью должны внушать детям любовь к церкви и богослужению, дабы посещение церкви и участие в богослужении сделалось навыком и потребностью сердца учащихся. В воскресные и праздничные дни учащиеся должны присутствовать при богослужении, а способные, по надлежащей подготовке, должны

участвовать в церковном чтении и пении. Ежедневные учебные занятия начинаются и оканчиваются молитвою.

§ 10. Обучение в церковно-приходских школах производят местные священники или другие, по соглашению, члены причта, а равно особо назначаемые для того, с утверждения епархиального архиерея, учители и учительницы, под наблюдением священника.

§ 11. Наставление в правилах веры и преподавание закона божия относится к прямой обязанности священника. Если в составе причта есть дьякон, то преподавание закона божия может быть предоставлено и ему. В особливых случаях, с разрешения епархиального архиерея, преподавание закона божия может быть предоставлено членам клира или благонадежному учителю из лиц, не принадлежавших к составу клира.

§ 12. Учительские должности в церковно-приходских школах замещаются преимущественно лицами, получившими образование в духовных учебных заведениях и женских училищах духовного ведомства.

§ 13. Преподаватели церковно-приходских школ из светских лиц, имеющие звание учителя начального народного училища, пользуются всеми правами, сему званию предоставленными.

§ 14. Испытания оканчивающих курс учеников церковно-приходских школ для получения свидетельств, дающих права на льготу IV разряда по отбыванию воинской повинности, производятся на основании общих, установленных для начальных училищ, правил.

§ 15. Лицо, учредившее церковно-приходскую школу на собственные средства, может быть утверждено епархиальным архиереем в звании попечителя сей школы.

§ 16. Лица, обнаружившие особую ревность о распространении народного образования в духе православной церкви, утверждаются святейшим синодом в звании почетных попечителей церковно-приходских школ одного или нескольких благочинических округов.

§ 17. Почетные попечители церковно-приходских школ оказывают всеми возможными для них способами поддержку благим начинаниям местного духовенства в деле церковно-православного просвещения народа. По званию своему они состоят членами епархиального совета церковно-приходских школ и, кроме того, имеют право непосредственно ходатайствовать о нуждах вверенных их попечению церковно-приходских школ как пред местным епархиальным начальством, так и в высшем духовном управлении.

§ 18. Почетные попечители, представители учреждений, от коих церковно-приходские школы пользуются пособиями, и частные благотворители, жертвующие на их содержание, а также предводители дворянства и члены учебной инспекции могут посещать сии школы, не делая однако от себя никаких распоряжений или внушений во время их осмотра. О своих наблюдениях они сообщают руководящему школою лицу, а в случае надобности представляют епархиальному архиерею.

§ 19. Непосредственное и ответственное заведывание церковно-приходскими школами (см. § 7) возлагается на приходских священников или же на те лица, кои, в исключительных случаях, будут назначены для сего епархиальным архиереем, коему принадлежит общее

заведывание церковно-приходскими школами в епархии и попечение о их благоустройстве.

§ 20. К обязанностям епархиального архиерея относится:

а) утверждение в должности и увольнение законоучителей, учителей и учительниц церковно-приходских школ;

б) поощрение наиболее ревностных священников и учителей;

в) посещение школ при обозрении епархий и

г) представление святейшему синоду ежегодно отчета о состоянии церковно-приходских школ епархии.

§ 21. Для ближайшего руководства церковно-приходскими школами епархиальные архиереи назначают, по личному выбору, из наиболее способных и благонадежных священников-наблюдателей, обязанных ежегодно представлять преосвященным отчет о числе и состоянии школ вверенного их руководству училищного округа. Сведения из сих отчетов печатаются в местных епархиальных ведомостях.

§ 22. Для обсуждения вопросов по церковно-приходским школам в каждой епархии учреждается епархиальный училищный совет. Председатель и члены совета избираются епархиальным архиереем из духовных и светских лиц, преданных делу народного образования и близко знакомых с бытом и духовными потребностями населения. К заседаниям сего совета приглашается на правах члена местный директор народных училищ. Училищный совет рассматривает отчеты священников-наблюдателей и представляет епархиальному архиерею свои соображения о мерах, кои могут способствовать распространению в народе просвещения в духе православной церкви.

Примечание. В тех епархиях, где существует епархиальное церковное братство, заведывающее церковно-приходскими школами, совету такового братства могут быть, по усмотрению местного архиерея, предоставлены права епархиального училищного совета.

§ 23. Высшее управление всеми церковно-приходскими школами и распоряжение отпускаемыми на их содержание суммами принадлежит святейшему синоду, который, в развитие настоящих правил, имеет издавать особые постановления.

(Правила и программы для церковно-приходских школ и школ грамоты, 1894 г.)

ДОКЛАД МИНИСТРА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ И. ДЕЛЯНОВА «О СОКРАЩЕНИИ ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

(1887 г.)

Вследствие предположения, состоявшегося в совещании при моем участии, из министров: внутренних дел, государственных имуществ, управляющего министерством финансов и обер-прокурора святейшего синода, я имел счастие испрашивать соизволение в. и. в.[1] на внесение

[1] Титул царя: ваше императорское величество.

в Комитет министров представления о допущении впредь в гимназии и в прогимназии детей лишь некоторых сословий не ниже купцов 2-й гильдии.

В. и. в., всесторонне обсудив это предположение, изволили на всеподданнейшем докладе моем 23 мая выразить мысль, что, признавая эту меру несвоевременною и неудобною, вы полагали бы за лучшее достигнуть цели отвращения наплыва в гимназии и прогимназии детей лиц, не соответствующих по домашней их обстановке среднему образованию, другими какими-либо способами, и изволили всемилостивейше повелеть мне войти в новые по этому вопросу соображения.

Проникаясь мыслью в. в., я счел нужным посоветоваться с означенными выше лицами, за исключением находящегося ныне в отсутствии действительного тайного советника графа Толстого, и мы, ввиду замечания в. в., предположили, что независимо от возвышения платы за учение, было бы, по крайней мере, нужно разъяснить начальствам гимназий и прогимназий, чтобы они принимали в эти учебные заведения только таких детей, которые находятся на попечении лиц, представляющих достаточное ручательство в правильном над ними домашнем надзоре и в предоставлении им необходимого для учебных занятий удобства. Таким образом, при неуклонном соблюдении этого правила гимназии и прогимназии освободятся от поступления в них детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей, детям коих, за исключением разве одаренных гениальными способностями, вовсе не следует стремиться к среднему и высшему образованию. С тем вместе, не находя полезным облегчать на казенные средства приготовление детей в гимназии и прогимназии, совещание высказало, что было бы необходимо закрыть приготовительные при них классы, прекратив ныне же прием в оные. На приведение сей последней меры в исполнение уже последовало, по всеподданнейшему докладу моему 11 апреля, предварительное высочайшее в. и. в. соизволение.

Если в. в. соизволите окончательно одобрить вышеизложенные предположения, то теперь предстоит только войти в Комитет министров с представлением:

1) об ограничении известным процентом приема в гимназии и прогимназии детей евреев, к которым может быть с пользою применена и предположенная особою комиссиею под председательством статс-секретаря графа Палена мера о недопущении в гимназии и прогимназии детей евреев из низших сословий, и 2) о предоставлении министру народного просвещения, в изменение ст. 129 устава университетов 23 августа 1884 г., права определять плату за слушание лекций, не стесняясь ныне установленной 50-рублевой нормой. На приведение сих предположений в исполнение приемлю долг всеподданнейше испрашивать высочайшее в. и. в. соизволение.

Что же касается до сокращения числа гимназий и прогимназий, с преобразованием некоторых из них в реальные и промышленные училища, то имею счастие всеподданнейше доложить, что, ввиду выраженного на докладе моем 29 марта в. и. в. повеления, мною собраны уже сравнительные статистические данные о числе учеников, количестве

параллельных классов и средствах содержания гимназий и прогимназий, а также сделано соображение о возможности закрытия или преобразования оных, смотря по местным условиям и средствам, на них отпускаемым из казны или от земств и городских обществ; но дальнейшие по сему предположения ныне приостановлены впредь до разрешения вопроса о преобразовании реальных и открытия промышленных училищ, так как без сего невозможно ни преобразовывать гимназии и прогимназии, ни закрывать оные, потому что ученики сих заведений, по закрытии гимназии или прогимназии в какой-либо местности, были бы лишены возможности продолжать свое образование за неимением соответственного учебного заведения, что поставило бы местные общества в крайне затруднительное положение. Впрочем, можно надеяться, что с приведением вышеизложенных мер в исполнение значительно сократится число учеников в гимназиях и прогимназиях и улучшится состав их, что особенно важно потому, что дурное направление учащихся зависит не от количества гимназий и прогимназий, а от качества учеников и переполнения каждой из них в отдельности.

(Сборн. постановл. по мин. нар. просв., т. X, стр 880—883)

УСТАВ РЕАЛЬНЫХ УЧИЛИЩ

(1888 г.)

1. Состав и учебная часть реальных училищ

Положения общие

1. Реальные училища имеют целью доставлять учащемуся в них юношеству общее образование, приспособленное к практическим потребностям и к приобретению технических познаний.

2. В реальных училищах полагается шесть классов с годовым курсом в каждом.

3. При реальных училищах состоят приготовительные классы, где содержание их окажется возможным по имеющимся средствам. Продолжительность курса означенных классов определяется сообразно успехам и возрасту учеников.

Примечание. Содержание приготовительных классов при реальных училищах относится на счет платы за учение, а за недостатком оной — на счет местных средств. Классы эти учреждаются на счет казны лишь при училищах тех местностей, где разговорный язык большинства населения — нерусский.

4. Соответственно местным потребностям, V и VI классы реальных училищ могут состоять или из двух отделений, основного и коммерческого, или же одного из сих отделений.

5. При основном отделении может быть учреждаем еще один высший класс дополнительный, предназначенный преимущественно для подготовления учащихся ко вступлению в высшие специальные училища.

6. Реальные училища содержатся или вполне на счет правительства, или на счет его с производством пособий от земства, обществ, сословий или частных лиц, или же, наконец, вполне на счет земства, обществ, сословий, или частных лиц. Они открываются в первых двух случаях по распоряжению, а в последнем — с разрешения министра народного просвещения, и состоят в непосредственном ведении попечителей тех учебных округов, где находятся.

7—11 [О реальных училищах, содержимых земствами, обществами, сословиями и частными лицами, о должностных лицах училищ, о педагогических советах, хозяйственных комитетах и почетных попечителях.]

2. *Учебная часть*

12. Предметы, входящие в состав учебного курса реальных училищ, означены в таблице, при сем приложенной.

Примечание. В первых четырех классах реальных училищ Кавказского учебного округа преподаются желающим из воспитанников местные языки края. Самое преподавание тех языков возлагается, за особую плату, на состоящих при учебных заведениях преподавателей, знающих местные языки, или на приглашаемых для того сторонних лиц.

13. Объем преподавания предметов учебного курса, а равно и распределение оного по классам определяются учебным планом, издаваемым от министерства народного просвещения. При сем обращается внимание на то, чтобы преподавание по всем предметам, которые то допускают, было по возможности концентрическое.

14. Уроки по всем предметам полагаются часовые, но по черчению и рисованию уроки могут иметь бо́льшую продолжительность, с разрешения попечителя учебного округа, при сохранении, однако, назначенного на эти предметы общего числа часов.

15. Число уроков по каждому предмету и распределение их по классам обозначаются в таблице, приложенной при ст. 12, которая, оставаясь неизменною относительно общего числа уроков по каждому предмету, может, по ближайшему усмотрению попечителей учебных округов, подлежать изменениям относительно распределения числа уроков каждого предмета по классам. Об этих изменениях попечители учебных округов доводят до сведения министра народного просвещения в годичных своих отчетах, с объяснением причин, вызвавших сии изменения.

18. В каждом классе реального училища полагается не более сорока учеников. В тех случаях, когда за переходом из низшего класса в каком-либо классе оказалось бы более сорока человек или когда при полном комплекте класса явились бы еще желающие поступить в этот класс, начальству учебного заведения предоставляется ходатайствовать о разделении класса на параллельные отделения.

Примечания. 1. Параллельные отделения учреждаются там, где представится к тому возможность, предпочтительно на специальные средства учебных заведений и только при недостатке сих последних — на счет гос. казначейства.

2. Преподавание в параллельных классах поручается или учителям основных классов или особо определенным для сего преподавателям; тем и другим назначается одинаковое вознаграждение за их уроки, соразмерно с имеющимися средствами, по представлению ближайшего начальства и с разрешения попечителя учебного округа.

19—21 [О публичном акте, о библиотеке и физическом кабинете]

3. *Учащиеся*

22—23 [Об учащихся; соответствуют аналогичным параграфам устава гимназий 1871 г.]

34. Ученики, окончившие с успехом полный курс учения в реальном училище, получают аттестат за подписью членов педагогического совета и с приложением печати учебного заведения.

35—36 [О выдаче свидетельств ученикам не окончившим полного курса, и об испытаниях лиц, не обучавшихся в реальных училищах]
37—65 [О должностных лицах]
66—75 [О педагогическом совете]
76—80 [О почетном попечителе]
81—83 [О пансионах]
84—92 [О правах и преимуществах реальных училищ; соответствуют аналогичным параграфам тимназического устава. Существенное отличие имеется лишь в правах, предоставленных окончившим. Приводим полностью этот параграф]

Таблица числа часов классных занятий в неделю в реальных училищах с двумя отделениями и дополнительным классом

Предметы	Классы				Отделение основное			Класс дополнительный	Отделение коммерческое		
	I	II	III	IV	V	VI	Всего в шести классах		V	VI	Всего в шести классах
Закон божий	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	12
Русский язык	6	5	4	3	3	3	24	4	3	3	24
Немецкий язык	6	6	4	3	4	4	27	5	6	6	31
Другой иностранный язык	—	4	4	4	3	3	18	—	5	5	22
География	2	2	2	2	—	2	10	2	—	2	10
История	—	—	2	2	2	4	10	4	2	2	8
Математика	4	5	5	5	5	4	28	3	2	3	24
Физика	—	—	—	2	3	3	8	2	3	3	8
Естественная история	—	—	2	2	3	—	7	2	3	—	7
Рисование	3	3	3	3	3	3	26	3	—	—	16
Черчение	—	—	2	2	2	2		2	—	—	
Чистописание	2	2	—	—	—	—	4	—	—	—	4
Коммерческое письмоводство и книговодство	—	—	—	—	—	—	—	—	4	4	8
Итого	25	29	30	30	30	30	174	29	30	30	174

90. Ученики, окончившие курс учения в реальном училище и дополнительном при оном классе, а также лица, имеющие свидетельство о знании этого курса, могут поступать в высшие специальные училища, подвергаясь только поверочному испытанию.

Примечания. 1. В реальных училищах могут быть преподаваемы, кроме немецкого, следующие языки: французский, английский, а в некоторых местностях — итальянский и новогреческий.

2. В коммерческом отделении по два урока немецкого языка и по два урока другого иностраиного языка в каждом классе употребляются исключительно на упражиения ученнков в коммерческой корреспонденции на этнх языках.

3. К числу учебных предметов принадлежат пение и гимнастика, из коих последняя обязательна для пансионеров.

4. Музыке и танцам обучаются желающие за особую плату.

(Сборн. постановл. по мин. нар. просв., т. XI, стр. 29—56)

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ О ПРОМЫШЛЕННЫХ УЧИЛИЩАХ

(1888 г.)

1. Промышленные училища для мужского населения империи имеют целью распространение в сем населении образования технического, средней и низшей степени, и ремесленного.

2. Средние технические училища сообщают знания и умения, необходимые техникам как ближайшим помощникам инженеров и других высших руководителей промышленного дела.

3. Низшие технические училища, наряду с обучением приемам какого-либо определенного производства, сообщают знания и умения, необходимые ближайшим и непосредственным руководителям труда рабочих в промышленных училищах.

4. Ремесленные училища имеют целью практическое обучение приемам какого-либо производства и сообщение знаний и умений, необходимых для осмысленной в сем производстве работы.

5. Промышленные училища каждого из поименованных (ст. 2—4) видов могут существовать или отдельно или в соединении с другими подобными же училищами различных степеней и специальностей. Если в общем управлении соединяются средние технические училища с низшими или ремесленными, то такая совокупность учебных заведений носит название общего промышленного училища. С промышленными училищами, по мере возможности, соединяются дополнительные школы для обучения занятых в промышленных заведениях рабочих в свободное от промышленных работ время.

6. Промышленные училища (ст. 2—4) могут быть соединяемы с приготовительными к ним школами общего образования (ст. 13). В учебных заведениях этого рода преподавание некоторых общеобразовательных предметов может быть завершаемо в классах, назначенных для прохождения специальных предметов, и, наоборот, обучение некоторым прикладным предметам и практическим работам может начинаться до окончания общеобразовательного курса училища, с тем, однако, чтобы в средних технических училищах преподавание прикладных предметов и практические работы начинались не ранее, как по окончании учениками общеобразовательного курса, соответствующего курсу III класса реальных училищ.

Примечание. Промышленное училище, соединенное с общеобразовательною школою, не может быть соединяемо с промышленными училищами других разрядов.

7. Промышленные училища содержатся: или на счет казны, или на счет земств, обществ, сословий и частных лиц, или же на совместные средства, получаемые из сих источников. Училища, содержимые на средства казны или с пособием от нее, подчиняются всем правилам, устанавливаемым для них правительством, и служащие и учащиеся в них пользуются всеми правами и преимуществами, в настоящем положении изъясненными. С утверждения правительства эти права и преимущества могут быть распространяемы и на училища, содержимые сполна на счет земств, обществ, сословий или частных лиц.

8. Поступающие в промышленные училища пожертвования, плата за учение и доход от продажи изделий, изготовленных в училищных мастерских, составляют неотъемлемую собственность училищ. Плата за учение употребляется преимущественно на пополнение штатных сумм сих заведений, на вознаграждение преподавателей параллельных отделений, на усиление учебных пособий, затем на вспоможение лицам, состоящим или состоявшим на службе при заведении, и их семействам, на непредвидимые расходы и, наконец, на пособия и стипендии бедным учащимся. Доход от продажи изделий употребляется преимущественно на нужды мастерских.

9. В промышленных училищах преобладающее значение дается преподаванию предметов, прямо относящихся к специальности училища, а также графическим занятиям и практическим упражнениям в приемах производства. Преподавание же общеобразовательных предметов ограничивается преимущественно повторением курса, пройденного в приготовительной к училищу школе общего образования (ст. 13), с дополнением этого курса лишь теми познаниями, которые необходимы для практической деятельности, к коей подготовляются ученики.

10. Объем учебного курса в промышленных училищах, указание предметов, входящих в состав этого курса, а также времени, которое должно быть посвящаемо графическим занятиям и практическим упражнениям в приемах производства, определяются издаваемыми для училищ положениями и уставами, по соображении со специальностью, для которой назначается училище, и местными условиями и потребностями. На том же основании устанавливается и продолжительность курса промышленных училищ, причем наблюдается, чтобы курс средних технических училищ заканчивался не более как в четыре года, а курс низших технических и ремесленных училищ — не более как в три года. В промышленном училище, соединенном с общеобразовательным (ст. 6), общая продолжительность курса не должна превышать нормальной продолжительности курса обоих училищ. Сообразно с сим ремесленные училища, дополняющие общее образование начальных училищ до сте-

пени двухклассного сельского училища, не могут иметь более чем пятилетний курс.

11. Промышленные училища, содержимые на счет казны или с пособием от нее, открываются по распоряжению министра народного просвещения; училища же, содержимые на счет иных источников, учреждаются: технические — с разрешения министра, а ремесленные — с разрешения попечителя учебного округа. Технические училища состоят в ведении попечителя учебного округа, ремесленные же — в ведении директора народных училищ.

12. К обучению в промышленных училищах допускаются лица всех состояний и вероисповеданий.

Примечание. В училищах, содержимых вполне на средства сословий или частных лиц, могут быть вводимы в этом отношении ограничения, разрешаемые министром народного просвещения по ходатайству учредителей училищ.

13. Для поступления в ремесленные училища требуется представление свидетельства об окончании курса в начальном, или церковно-приходском, или одноклассном сельском, или же городском приходском училище; для поступления в низшее техническое училище — предъявление аттестата об окончании курса городского училища по положению 31 мая 1872 г., уездного или двухклассного сельского училища, а для поступления в среднее техническое училище — удостоверение об окончании курса пяти классов реального училища или другого среднеобразовательного заведения, курс коего будет признан министром народного просвещения равным по степени, с дополнительным в последнем случае испытанием некоторых предметов по указанию министра.

14. Лица, не удовлетворяющие изъясненным в предыдущей статье условиям, допускаются к приему в промышленные училища в том лишь случае, если они работали не менее двух лет в промышленных заведениях и по производстве им надлежащего испытания доказали, что могут успешно следовать за курсом училища, в которое желают поступить. Прежде приема таких лиц начальство училища обязано навести точные о них справки в месте их промышленных занятий.

15. Подробные правила о приеме учеников в промышленные училища, а равно правила о переходных и выпускных испытаниях в сих училищах издаются министром народного просвещения и публикуются во всеобщее сведение.

16. Промышленные училища должны иметь: 1) библиотеку; 2) кабинет пособий для черчения и рисования; 3) где возможно, особое помещение с приспособлениями для лепления; 4) необходимые учебные пособия, сообразно той специальности, для изучения которой училище предназначено. Сверх того при сих училищах должны быть надлежащие приспособления для практических занятий воспитанников, или же возможность таких занятий должна быть обеспечена в посторонних промышленных учреждениях.

17. При промышленных училищах могут быть учреждаемы, с разрешения министра народного просвещения, пансионы для общежития, которые находятся в непосредственном управлении начальства промышленных училищ.

18. Пансионы и общежития содержатся или на сумму гос. казначейства, или на счет платы за пансионеров, или же на особые пожертвования земств, сословий, обществ или частных лиц, или же, наконец, на совместные средства, получаемые из сих источников.

23. Учители и руководители работ в технических училищах избираются из лиц, имеющих по своему образованию право на занятие соответствующих должностей в реальных училищах. В ремесленных же училищах учители общеобразовательных предметов избираются из лиц, имеющих звание учителя уездного или городского училища по положению 31 мая 1872 г. Учители геометрического (линейного) черчения и рисования избираются из лиц, получивших техническое или художественное образование, а учители технических предметов, технического черчения и руководители практических занятий — из лиц, получивших образование не ниже среднего технического учебного заведения.

24. Состоящие при промышленных училищах законоучители, учители наук, прикладных предметов, черчения и рисования, руководители практических занятий, лаборанты, а равно мастера, имеющие звание техника (ст. 30), числятся на действительной государственной службе. Мастера же, не имеющие означенного звания, и также учители лепления, гимнастики, музыки и танцев, где сии предметы преподаются, приглашаются по найму.

Примечание. По представлению училищного начальства и с разрешения попечителя учебного округа обучение всем вообще предметам в промышленных училищах может быть поручаемо преподавателям, приглашаемым по найму.

31. В каждом низшем и среднем техническом училище с одной или двумя специальностями полагается по одному, в среднем техническом училище с тремя специальностями — по два, а в общем промышленном учебном заведении — по четыре надзирателя, выбираемых из лиц, имеющих право преподавать в сих училищах. На надзирателей возлагается обязанность помогать начальству училища в наблюдении за поведением и успехами учащихся, а равно замещать отсутствующих преподавателей.

39. Ученики, успешно окончившие образование в среднем техническом училище с четырехлетним курсом, получают звание техника по соответственной специальности. Окончившие же образование в училище с трех- или двухлетним курсом удостоиваются от училища звания техника только после непрерывной двухлетней или трехлетней промышленной деятельности.

Примечание. Перерыв промышленной деятельности для отбы-

вания воинской повинности не служит препятствием к удостоению звания техника.

40. Удостоенным звания техника, если они по происхождению не имеют высших прав, предоставляется право на личное почетное гражданство, без взимания установленной за грамоты пошлины, а также — поступать в высшие технические училища соответственной специальности, по правилам, установленным для приема в эти училища.

41. Окончившие с успехом курс средних технических училищ, если до поступления в оные не приобрели высших прав, пользуются относительно вступления в государственную службу, чинопроизводства и отбывания воинской повинности правами лиц, окончивших курс в средних общеобразовательных учебных заведениях. Окончившие же курс в низших технических и ремесленных училищах пользуются в указанном отношении правами, соответствующими полученному ими общему образованию.

(Сборн. постановл. по мин. нар. просв., т. X, стр. 1088—1099)

ГЛАВА III

ПОЛИТИКА РУССИФИКАЦИИ ШКОЛЫ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ [5]

ДОКЛАД МИНИСТРА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ Д. А. ТОЛСТОГО «О МЕРАХ С ОБРАЗОВАНИЕМ НАСЕЛЯЮЩИХ РОССИЮ ИНОРОДЦЕВ»

(1870 г.)

На подлинном министром народного просвещения написано: «Высочайше утверждено».

Всеподданнейший доклад. На всеподданнейших отчетах моих об осмотренных мною в 1866 и 1867 гг. учебных заведениях некоторых учебных округов я имел счастие представлять на всемилостивейшее в. и. в. усмотрение, между прочим, предположения мои, удостоенные высочайшего одобрения, о мерах к образованию инородцев, обитающих в России, именно в некоторых губерниях, входящих в состав Казанского и Одесского учебных округов.

Руководящей мыслию достигнуть цели более прочного сближения инородцев с коренным русским народом путем постепенного распространения между ними знания русского языка я предварительно признал необходимым, не предрешая вопроса о системе, которой должно следовать в достижении предположенной цели, собрать все необходимые данные по этому важному делу как у нас в России, так и вне ее пределов. Собранные таким образом сведения были подвергнуты всестороннему рассмотрению и обсуждению в Ученом комитете министерства народного просвещения, потом в уездных и губернских училищных советах попечителей учебных округов. К вящему же разъяснению этого вопроса призвана была и наша периодическая печать, чрез напечатание, по моему распоряжению, статей по этому делу в «Журнале министерства народного просвещения».

В настоящее время вопрос об образовании инородцев окончательно был рассмотрен в Совете министра народного просвещения, в присутствии попечителей Казанского и Одесского учебных округов, вызванных для принятия участия в обсуждении этого дела, а также приглашенного для той же цели, по сношению моему с министром внутренних дел, директора департамента духовных дел иностранных исповеданий, тайного советника графа Сиверса.

Совет министра народного просвещения, при рассмотрении этого дела, принял во внимание, что инородцы, населяющие Россию, распадаются на несколько племен и групп, различающихся между собою, с

одной стороны, большею или меньшею степенью обрусения, а с другой — в отношении религиозном. Поэтому совет пришел к тому заключению, что система образования каждой группы должна иметь некоторые свои особенности, обусловливаемые внутренними качествами принадлежащих к группе племен. Вследствие сего инородцы, по отношению к системе образования, разделены на две группы: инородцы-христиане и татары-магометане.

На сем основании совет министра народного просвещения, в заседании 2 февраля сего 1870 г., определил главные начала (изложенные в представляемом при сем в подлиннике журнале оного, за № 42, в отделах под лит. А и Б), на которых должна быть устроена на будущее время система образования инородцев.

Всеподданнейше представляя о вышеизложенном на всемилостивейшее воззрение в. и. в., я приемлю долг, согласно определению упомянутого совета, испрашивать высочайшего соизволения вашего:

1) на утверждение тех проектов журнала Совета министра народного просвещения, которые определяют общую педагогическую систему образования инородцев;

2) на дозволение внести в Гос. совет в свое время представление министерства народного просвещения относительно учреждения инородческих учительских семинарий и школ, упоминаемых в п. 6 отд. А и п. 7 отд. Б, и

3) войти в предварительное сношение с министром внутренних дел по предметам постановлений сего журнала, подлежащим ведению сего министерства.

Извлечение из журнала Совета министра народного просвещения

А. Относительно инородцев-христиан

1) Начальные школы для инородцев-христиан должны иметь целью религиозно-нравственное их образование и утверждение в православной вере и ознакомлении с русским языком.

2) Общим для всех инородцев-христиан в системе образования их должно быть следующее: а) орудием первоначальнаго обучения для каждого времени должно быть родное наречие его; б) учители инородческих школ должны быть из среды соответствующего племени инородцев и притом хорошо знающие русский язык, или же русские, владеющие соответствующим инородческим наречием, и в) должно быть обращено внимание на образование женщин, так как племенное наречие и племенные особенности инородцев преимущественно сохраняются и поддерживаются матерями.

3) Затем особенности в системе образования каждой группы инородцев заключаются, главным образом, в том значении, какое должно иметь родное наречие инородцев в первоначальной школе. В этом отношении надлежит постановить следующее:

а) Для детей инородцев, весьма мало обруселых и почти не знающих русского языка, учреждаются особые школы, в которых первоначальное преподавание совершается на инородческих наречиях и дети

обучаются на своем родном наречии и по учебным книгам на том же наречии. Учебными книгами служат буквари, необходимые молитвы, краткие рассказы из священной истории ветхого и нового завета и религиозно-нравственные книги. Для облегчения инородцам перехода к изучению русского языка все эти книги печатаются на инородческом наречии русскими буквами, с переводом на русский язык или без перевода, за исключением, впрочем, молитвенников и вообще богослужебных книг, которые должны быть с переводом на русский язык. В то же время дети, при помощи местных наречий, обучаются русскому разговорному языку посредством наглядного обучения, и затем, как только усвоят себе довольно значительный запас русских слов и выражений, начинают обучаться русской грамоте (чтению и письму совместно), продолжая в то же время обучаться и русскому разговорному языку, причем это наглядное обучение и обучение грамоте должны все время восполнять и пополнять друг друга, содействуя как умственному развитию детей через ознакомление их с окружающим миром, так и большому по возможности усвоению ими русского языка, с непременным переводом читанного по-русски на местное инородческое наречие. Счислению дети обучаются также сначала на своем инородческом наречии, а потом уже и на русском языке. По достаточном усвоении детьми русского языка закон божий преподается на общих основаниях, причем повторяется на русском языке священная история с необходимыми дополнениями, заучиваются главнейшие молитвы на русском и церковно-славянском языках и преподается краткий катехизис. Церковное пение как важное орудие христианского просвещения инородцев вводится во всех школах, причем пение исполняется как на местном инородческом наречии, так и на церковно-славянском языке. Затем установление подробностей в исполнении такого учебного плана и определение продолжительности времени на первоначальное и дальнейшее обучение инородческих детей предоставляются ближайшему усмотрению местного училищного начальства.

Н. И. Ильминский

В инородческих школах с вышеизложенным порядком обучения устраиваются смены для обучения девочек.

Попечителю Казанского учебнаго округа надлежит войти в ближайшее соображение о порядке составления и издания помянутых выше книг на инородческих наречиях и представить министерству народного просвещения предположения свои по сему предмету.

б) В местностях с населением, смешанным из природных русских и инородцев, учреждаются общие для тех и других начальные училища, в которых все обучение ведется на русском языке учителем, владеющим как русским языком, так и местным инородческим наречием, которое однако же допускается к употреблению лишь для устных объяснений. Если же этого будет недостаточно, в таком случае для инородческих детей, до времени усвоения ими русского языка настолько, чтобы обучаться вместе с русскими детьми, устраиваются особые при училищах отделения на местные средства инородцев.

в) Наконец, для достаточно обруселых инородцев, живущих смешанно с русскими или сплошными населениями, учреждаются начальные народные училища на общих для русских училищ основаниях.

4) Ближайшее заведывание училищами двух первых категорий поручается священнику — законоучителю школы, если он обладает знанием местного инородческого наречия и пожелает принять на себя таковое заведывание; если же местный священник не знает инородческого наречия, в таком случае заведывание училищем возлагается на учителя, а преподавание закона божия может быть поручено светскому лицу.

5) Надзор за инородческими училищами возлагается на инспекторов начальных народных училищ, с необходимыми при этом дополнениями инструкции, которая имеет быть дана в руководство всем вообще инспекторам начальных училищ.

6) С целью приготовления учителей для начальных народных училищ Казанского учебного округа вообще и вместе с тем для тех из них, в которых будут обучаться инородцы мало или недостаточно обруселые, следует учредить в Казани учительскую семинарию с трехлетним курсом, на следующих главных основаниях: семинария есть закрытое учебное заведение на 240 учеников, из коих 120 русских и 120 инородцев; в комплект последних помещается такое число учеников из главнейших инородческих племен (мордвы, черемис, вотяков и крещеных татар), которое по возможности было бы соразмерно численности сих племен в губерниях, составляющих Казанский учебный округ. Как в русское, так и в инородческие отделения учительской семинарии избираются лучшие, по засвидетельствованию инспекторов народных училищ, ученики общих и инородческих начальных училищ. В училище принимаются также молодые люди, желающие пройти курс на свой счет. Для практических упражнений в преподавании учеников семинарии учреждаются при ней особые четыре инородческие начальные училища (для мордвы, черемис, чуваш и вотяков); татары же будут практиковаться в имеющемся в Казани училище для крещеных татар, а русские — в одной из начальных русских школ, находящихся в Казани. Затем предложить попечителю Казанского учебного округа составить проект устава учительской семинарии и проект и смету для постройки здания для семинарии.

Б. Относительно татар-магометан

Татары-магометане, населяющие губернию Казанского учебного округа и Крымский полуостров, входящий в состав Одесского учебного округа, составляют племя, фанатизируемое многочисленным духовенством, богатое мечетями и магометанскими школами и крепкое в своей вере. Поэтому обрусение татар-магометан может быть ведено лишь путем распространения русского языка и образования, с устранением всех таких мер, которые могли бы породить в этом, по природе подозрительном, племени опасение в посягательстве правительства на отклонение детей от их веры. Таким образом, в видах достижения главной и единственной цели распространения между татарами-магометанами русского языка и образования надлежит принять следующие меры:

1) В местностях со сплошным татарским населением учреждать на счет казны начальные сельские и городские училища. Учителями в этих училищах до того времени, пока между татарами не окажется достаточное число лиц, основательно знающих русский язык, могут быть и русские, хорошо говорящие по-татарски, а обучение производится применительно к порядку, указанному выше в отношении инородцев-христиан, мало или недостаточно обруселых, с нужными по местным обстоятельствам изменениями. Татарам предоставляется приглашать в эти училища на свой счет законоучителя своей веры, который бы занимался своим предметом в определенные часы по обоюдному с учителем русского языка соглашению. Татарские местные общества избирают из своей среды почетного блюстителя для каждого училища. На первое время в Одесском учебном округе следует учредить до 15 таких училищ в местностях, указанных попечителем округа; что же касается Казанского учебного округа, то предложить попечителю оного войти в министерство с особым представлением о том, сколько и в каких именно местностях он полагал бы полезным учредить начальные народные училища для татар-магометан.

2) Облегчить детям татар-магометан поступление в общие училища учреждением, где окажется надобность и возможность, приготовительных классов при общих начальных народных училищах с единственною целью научению детей русскому разговорному языку, а при уездных училищах и гимназиях — для подготовления их к поступлению в I класс сих заведений. С другой стороны, дабы облегчить детям как татар-магометан, так и вообще инородцам-нехристианам, прохождение курса в означенных училищах, освободить (независимо, само собою разумеется, от посещения уроков закона божия) всех таковых детей: в сельских и городских начальных училищах — от чтения по церковно-славянским книгам, в уездных училищах — от изучения церковно-славянского языка, а в гимназиях — от изучения церковно-славянского, греческого и немецкого языков, без ограничения притом прав и преимуществ для тех, которые, при таких изъятиях, окончили бы с успехом полный гимназический курс по прочим предметам. Расходы по устройству в сих училищах преподавания закона магометанской веры должны быть принимаемы на себя местными магометанскими обществами или родителями обучающихся в сих заведениях детей.

3) Располагать местные магометанские общества к учреждению на собственные средства классов русского языка при мектебе и медрессе с тем, чтобы в эти классы, впредь до приготовления учителей из татар-магометан, были назначаемы учителя из русских, хорошо знающих татарское наречие, с возложением на них обязанности обучать детей русскому языку, т. е. разговору, чтению и письму и началам арифметики, т. е. счислению и первым четырем действиям над простыми числами, путем практическим; в медрессе курс русского языка мог бы быть расширен посредством сообщения главнейших грамматических правил, а курс арифметики — чрез присоединение первых четырех действий над числами именованными и дробными. Обучение в русских классах как при мектебе, так и при медрессе сначала вводить на местном татарском наречии или при помощи его с тем, чтобы затем дальнейшее преподавание, по мере того как дети будут усваивать себе устную русскую речь, продолжать преимущественно и, наконец, исключительно на одном русском языке. Посещение особых классов, учрежденных при мектебе, должно быть обязательно для всех учащихся в сих последних и при медрессе — для юношей до 16-летнего возраста. При этом, в видах устранения со стороны татар всякого подозрения относительно духа этого преподавания, не препятствовать лицам, заведывающим мектебе и медрессе или обучающим в них, присутствовать, буде пожелают, на уроках в русских классах. Наконец, не дозволять открытия новых мектебе и медрессе иначе, как с обязательством иметь при них учителей русского языка на счет магометанских обществ.

4) В тех городах и селениях, где будут учреждены особые начальные училища для детей татар-магометан, устраивать при сих училищах смены для обучения девочек; там же, где вместо особых училищ будут заведены русские классы при мектебе и медрессе, устраивать на счет казны училища для девочек.

5) Озаботиться составлением и изданием учебных книг, необходимых для употребления как в отдельных училищах для татар-магометан, так и в училищах при мектебе и медрессе, и предложить попечителям Казанского и Одесского учебных округов войти в ближайшее соображение о составе и порядке издания сих книг и представить министерству народного просвещения предположения свои по сему предмету.

6) Главный надзор как за отдельными училищами для татар-магометан, так и за русскими классами при мектебе и медрессе возложить на инспекторов начальных народных училищ.

7) С целью приготовления учителей для училищ татар-магометан учредить на счет казны две учительские школы: одну в Уфе и другую в Симферополе. Первая должна снабжать учителями училища для татар-магометан Казанского учебного округа, а вторая — училища для крымских татар-магометан. Школы эти должны быть закрытыми учебными заведениями, на 30 учеников каждая, и, сходствуя между собою в главнейших частях своего устройства, могут отличаться одна от другой в частностях и подробностях. Посему составление подробных проектов устройства сих двух учительских школ следует поручить попечителям Казанского и Одесского учебных округов, по принадлежности, и сверх того от первого из них потребовать соображения о том, в какой мере можно рассчитывать на желание татар-магометан воспользоваться учительскою школою в Уфе.

8) Наконец, в видах побуждения татар-магометан к усвоению русского языка и русского образования, ходатайствовать: а) чтобы, через определенное число лет по издании постановлений о мерах к образованию татар-магометан, лица, желающие занять духовные должности, не иначе были избираемы в оные и утверждаемы в них, как по предъявлении свидетельств об удовлетворительном знании ими русского языка, русской грамоты (чтения и письма) и первых четырех действий арифметики и вообще общего начального курса магометанских народных училищ; б) чтобы те, которые удовлетворяют вышеозначенному требованию относительно знания русского языка и элементарного курса учения, могли быть избираемы и в Таврической губернии в духовные должности, хотя бы и не происходили от лиц духовного звания; в) чтобы через определенное число лет по издании сего постановления татары-магометане могли быть избираемы в общественные должности (земские, городские и сельские) или определяемы в канцелярские должности по магометанскому духовному управлению не иначе, как по предъявлении свидетельства о том, что они усвоили себе русский язык и русскую грамоту (чтение, письмо и счисление). Срок для приведения в исполнение помянутых выше требований надлежит определить по соглашению с министерством внутренних дел, а выдачу свидетельств предоставить местным уездным училищам и инспекторам начальных народных училищ.

(Сборн. постановл. по мин. нар. просв., т. IV, стр. 1555—1566)

О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАТОЛИЧЕСКОГО ДУХОВЕНСТВА В НАЧАЛЬНЫХ УЧИЛИЩАХ ВАРШАВСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА

(1876—1892 гг.)

1. Обращение варшавского генерал-губернатора к начальникам римско-католических епархий Царства польского в 1876 г.

Дошло до моего сведения, что в некоторых местностях здешнего края со стороны римско-католического духовенства замечены действия, направленные к тому, чтобы подчинить своему влиянию обучение детей в начальных училищах. Не ограничиваясь присущим духовному званию изложением правил и догматов веры в проповедях и поучениях, произносимых внутри храмов, ксендзы, под разными предлогами, собирали детей к заранее назначенному времени в указанную деревню и там, испытывая познания детей в законе божьем и молитвах, делали притом родителям намеки на будто недостаточное преподавание закона божия в начальных училищах и даже вообще на мнимую неудовлетворительность училищной программы наук. Один же из ксендзов во время богослужения в костеле позволил себе с амвона осуждать действия и способ преподавания учителя местного начального училища и советовал прихожанам жаловаться на него училищному начальству, каковая речь,

по словам сего ксендза, была им произнесена вследствие нареканий прихожан на плохое воспитание детей учителем.

Так как на точном основании существующего высочайше утвержденного законодательства народные училища подчинены исключительно светскому учебному ведомству и дела сих училищ ни под каким предлогом не подлежат ведению или какому-либо вмешательству духовенства, то подобные вышеизложенным поступки ксендзов признаются прямо противозаконными и потому не могут быть и не будут терпимы.

Вследствие сего я покорнейше прошу ваше превосходительство предварить духовенство вверенной вам епархии, что ему ни под каким предлогом не дозволяется собирать детей для обучения их чему бы то ни было, не исключая закона божия, и что тем более оно, духовенство, под опасением строжайшего взыскания, не должно позволять себе никакого, прямого или косвенного, вмешательства в не относящиеся до него дела народных училищ, подлежащих ведению учебного ведомства, достаточно заботящегося о их благосостоянии, наблюдающего за всеми относящимися к оному условиями и принимающего зависящие от него меры к отвращению могущих где-либо оказаться неправильностей относительно состояния училища или упущений со стороны учителя.

2. *Из «всеподданнейшего» отчета варшавского генерал-губернатора в 1890 г.*

Обращаясь к делу народного образования в местностях с чисто польским народонаселением, я считаю своим долгом остановить внимание в. и. в. на участие в нем римско-католического духовенства. Я полагал бы, что устранение ксендзов от преподавания закона божия в народных школах следует допускать лишь в самых исключительных случаях, на том основании, что ксендз, не допущенный до школы, вредит ей гораздо более ксендза, которому вверено в ней преподавание своей веры.

Установить повсеместный и постоянный надзор за римско-католическим духовенством в его отношениях к сельскому люду немыслимо, между тем влияние его на этот люд бесспорно: простым замечанием, брошенным на ходу мальчику, возвращающемуся из школы, или его родителям, ксендз может дать отвращение или любовь к ней. Понятно, что ксендз, сам участвующий в деле преподавания, хотя бы из простого самолюбия всячески привлекает воспитанников в школу, тогда как он же, исключенный из нее, если и не дерзает открыто восставать против посещения школы детьми, то, несомненно, относится к ней враждебно и при удобном случае не преминет бросить в нее камнем, а это совершенно достаточно для того, чтобы вселить в темный сельский люд недоверие к ней.

Это, так сказать, отрицательная деятельность ксендза, исключенного из школы, но тут же наблюдается и зло положительное. Родители детей, лишенных духовного поучения в школе, направляют их к тому же ксендзу, который тайно у себя дома и явно в костеле поучает их основам своей религии, но эти поучения, находясь вне правительственного надзора, тотчас принимают другой характер, нежели они имели в

стенах школы под непосредственным наблюдением правительственного чиновника. Между тем совершенно возбранить всякое обучение детей закону божию немыслимо. Не говоря о том, что безверие, это страшное зло, уже охватившее значительную часть Западной Европы, не может быть поощряемо правительством по тем пагубным последствиям в деле общественной нравственности, которые оно влечет за собою, но одно уже преследование веры никогда и нигде не возвышало угнетателей, а лишь заменяло спокойных верующих ослепленными фанатиками.

На основании вышеизложенного я настаиваю на необходимости участия ксендза в деле низшего народного образования, хотя это участие отнюдь не может быть официально признано обязательным, дабы ксендз всегда знал, что его деятельность в школе вполне зависит от благоусмотрения учебного начальства и, опасаясь удаления из нее, остерегался бы от поступков и поучений, противных правительственным взглядам. В прежнее время это дело и было именно таким образом поставлено; участие ксендза, не будучи обязательным, было тем не менее почти повсеместным. Но за последние годы учебное ведомство систематически удаляет ксендзов от преподавания в народных школах, и в настоящее время в девяти десятых из них преподавание закона божия поручено светским лицам, иногда некатолического вероисповедания. Этот образ действий не замедлил оказать свое влияние на посещение школы детьми, с каждым годом все более сокращающееся, тогда как конфессионалы ксендзов переполнены чающими получить свет образования и веры.

Для устранения этих вредных явлений и истекающих из них до крайности нежелательных последствий я осмеливаюсь представить на благоусмотрение в. и. в. следующую меру, по моему разумению, безусловно необходимую:

Повсеместное, елико возможно, допущение римско-католического духовенства к обучению правилам веры в народных сельских училищах.

3. *Мнение министра народного просвещения Делянова (1892 г.)*

Правило о том, что религиозное обучение юношества должно быть поручаемо духовным лицам того вероисповедания, к коему принадлежат обучающиеся, составляет в теории бесспорную истину. Но, к сожалению, это теоретическое начало, подобно многим другим чисто отвлеченным принципам, не всегда осуществимо на практике. Казалось бы с теоретической точки зрения несомненным, что церковь, построенная католиком, или монастырь, учрежденный лицом, исповедовавшим католическую религию, должны оставаться навсегда католическими; что то и другое благотворительное и общеполезное заведение, получившее при первоначальном его учреждении специально католический характер, должно навсегда сохранить такой характер. Однако многочисленные примеры показывают, что роковая необходимость заставляет нередко отступать на практике от вышеупомянутых теоретических начал: костелы превращаются в православные церкви; основанные же католиками в прошедшее время с специальными целями католической пропаганды монастыри, больницы, учебные заведения, по тем или другим причинам

преобразовываются, утрачивая первоначально присвоенный им характер. То же самое повторяется и в рассматриваемом ныне деле. Несочувствие учебного начальства мере, клонящейся к допущению ксендза в начальную народную школу, проявилось не в последнее только время. И бывший попечитель Варшавского учебного округа тайный советник Витте и покойный министр народного просвещения граф Толстой, точно так же как и теперешнее учебное начальство, основываясь на многочисленных указаниях опыта, старались всегда устранить католическое духовенство от всякого участия в деле начального народного образования. Побудительною к сему причиною служило, между прочим, то соображение, что никакие уступки римско-католическому духовенству или соглашения с ним никогда не могли уничтожить или ослабить враждебного отношения членов этого духовенства (в некоторых случаях проявляемого явно, в других — более скрытно) к государственным целям, преследуемым русским правительством в крае с польским католическим населением.

Во время польского восстания 1830 г. главными подстрекателями населения к бунту явились, как известно, лица, принадлежавшие к местному католическому духовенству, т. е. те самые лица, в среде которых должны были бы еще живо сохраняться воспоминания о широких благодеяниях, оказанных польскому населению и польскому духовенству императором Александром I. То же самое повторилось и в 60-х годах. У всех еще живо в памяти, как католическое духовенство, воспользовавшись тем, что ему дано было близкое участие в ведении дела народного образования, не только в местностях с чисто польским населением, но и в таких губерниях, как Витебская и Могилевская, и притом как в низших, так и в средних учебных заведениях — всячески возбуждало учащихся против правительства, нередко открыто уговаривая их присоединиться к мятежным бандам. Весьма естественно, что при таких условиях учебное ведомство никогда не относилось и ныне не может относиться сочувственно к допущению ксендзов в народную школу.

Не отрицая того, что в развитии дела начального народного образования в губерниях Царства польского могут быть, под влиянием тех или других неблагоприятных (с точки зрения польских и католических интересов) обстоятельств, временные остановки; что число сельских учебных заведений, а также число учащихся может уменьшиться, статс-секретарь граф Делянов признает необходимым указать, что в приводимых генерал-адъютантом числовых данных встречается некоторая неточность, на основании коей однако делается вывод, что число школ в период 1882—1892 гг. уменьшилось на значительную цифру. В этих данных значится, что в общем числе 2466 гминных и сельских школ Привислянского края заключается 398 школ, заведенных в Люблинской и Седлецкой губерниях на счет казны. Но эти училища существовали уже в 1882 г., а если и были прибавлены к ним в 1885 г. в бывшем Греко-униатском крае сельские училища на счет казны, то лишь всего 65. Следовательно, нельзя вычитать из общего числа школ 398, а надлежит исключить лишь 65 школ. При этой поправке окажется, что все количество школ за указанный период времени не уменьшилось с 2371 до 2068 (или на 303 училища), а увеличилось с 2371 до

2401 (на 30 школ). Впрочем, если бы вместо незначительного увеличения последовало даже существенное уменьшение в числе школ, то он, статс-секретарь граф Делянов, находит, что лучше не иметь вовсе школы, чем допускать существование школы, всецело руководимой католическим ксендзом. Не подлежит сомнению, что вредное влияние католического духовенства на местное сельское население проявляется и вне школы, но, с безусловным допущением ксендза в народное училище, влияние это будет осуществляться вдвойне — и в церкви и в школе.

4. Решения особого правительственного комитета и Александра III в 1892 г.

Руководствуясь вышеизложенными соображениями, комитет полагал, в разъяснение правил о порядке замещения должностей законоучителей в гминных и сельских католических училищах губерний Царства польского, постановить:

1) ходатайства о замещении должностей законоучителей в гминных и сельских католических начальных училищах губерний Царства польского местными приходскими священниками, возбуждаемые местными обществами в порядке, предусмотренном ст. 54 высочайшего указа 30 августа 1864 г., разрешаются по предварительном, в каждом отдельном случае, соглашении училищного начальства с местным губернским начальством; в случае разногласия дело представляется на окончательное разрешение варшавского генерал-губернатора;

2) преподавание закона божия римско-католического вероисповедания в упомянутых в предыдущем пункте училищах не должно быть поручаемо лицам, принадлежащим к другим вероисповеданиям.

Государь император в 16-й день марта 1892 г. положение комитета высочайше утвердить соизволил; при этом, отчеркнув в журнале комитета заявление министра финансов о том, что было бы полезно войти с Римскою куриею в соглашение о несмещении без особой вины тех из ксендзов, состоящих преподавателями закона божия в народных училищах, которые будут действовать в своем преподавании в духе правительства, е. и. в. изволил собственноручно начертать на журнале: «Нахожу замечание министра финансов существенно важным и необходимым и на это обращаю особое внимание министра внутренних дел».

(Сборн. постановл. по мин. нар. просв., т. XII, стр. 743—746)

ПРАВИЛА О ВЗЫСКАНИЯХ ЗА ТАЙНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЗАПАДНЫХ ГУБЕРНИЯХ

(1892 г.)

Указ Александра III сенату

Насаждение и упрочение в западных губерниях империи образования юношества на началах русской народности всегда составляло одну из важнейших задач правительства. В тех же видах мы признали ныне за благо установить особые временные правила, направленные к пресечению в упомянутых губерниях тайного обучения.

Утвердив правила сии, рассмотренные Комитетом министров, и препровождая их в правительствующий сенат, повелеваем: обнародовать оные и привести в действие установленным порядком в губерниях: Виленской, Ковенской, Гродненской, Минской, Витебской, Могилевской, Киевской, Подольской и Волынской.

Правительствующий сенат не оставит учинить к исполнению сего надлежащее распоряжение.

Временные правила за тайное обучение в губерниях: Виленской, Ковенской, Гродненской, Минской, Витебской, Могилевской, Киевской, Подольской и Волынской

1. За устройство и содержание без дозволения правительства школы какого-либо рода виновные в том подвергаются денежному взысканию до 300 руб. или аресту до 3 месяцев. Тому же взысканию подвергаются лица, оказавшие содействие устройству тайной школы или учебным в ней занятиям предоставлением помещения, училищных, учебных или иных средств, а также платою за обучение или же участием в преподавании или заведывании школой.

2. Тому же взысканию (ст. 1) подвергаются лица, имеющие право на обучение в частных домах, если они окажутся виновными в совместном обучении без дозволения правительства детей нескольких семейств или же взрослых посторонних лиц у себя на квартирах или в частных домах.

3. Возбуждение дел о тайном обучении возлагается в губерниях: Виленской, Ковенской, Гродненской, Минской, Витебской и Могилевской — на дирекции народных училищ, а в губерниях: Киевской, Подольской и Волынской — на инспекторов народных училищ состоящей при управлении Киевского учебного округа инспекции сих училищ. Чины городских и уездных полиций, а также волостные и сельские должностные лица обязываются сообщать подлежащему учебному начальству дошедшие до них сведения о случаях тайного обучения.

4. Наложение упомянутых в статьях 1 и 2 взысканий принадлежит в губерниях: Виленской, Ковенской, Гродненской, Киевской, Подольской и Волынской — генерал-губернаторам, а в губерниях: Минской, Витебской и Могилевской — губернаторам.

5. Деньги, взысканные с виновных на основании настоящих правил, поступают:

а) в капитал призрения лиц, приобревших право на обучение юношества в частных домах, если они взысканы с лиц, имеющих звания домашних наставников, учителей и учительниц, или вообще с лиц, имеющих право заниматься обучением в частных домах, и

б) в гос. казначейство, если взысканы со всех остальных лиц.

6. Порядок применения настоящих правил предоставляется соглашению попечителей Киевского и Виленского учебных округов с подлежащими генерал-губернаторами или губернаторами.

Представление министра народного просвещения

Многолетние наблюдения и не подлежащие сомнению данные доказывают, что тайные школы в Северо-западном крае возникают по причинам, созданным искусственно, а не вызываются потребностью населения в образовании, не удовлетворяемой правильно устроенными училищами. Число тайных школ, как показал опыт, стоит в зависимости не от общего числа населения и числа существующих дозволенных школ в той или другой местности, а в зависимости от числа населения, принадлежащего к римско-католическому исповеданию. Действительно, по имеющимся данным наибольшее количество тайных школ открывается всегда в местностях с преобладающим католическим населением. Так, например, из 115 тайных школ, обнаруженных в Гродненской губернии в период времени с октября 1882 г. по апрель 1883 г., в Гродненском уезде было открыто 26, в Сокольском 15, в Брестском 2, в Пружанском 1, в Слонимском 5, в Волковыском 9, в Белостокском 48 и в Бельском 9; наибольшее число тайных школ было именно в тех уездах, где бóльшая часть населения принадлежит к римско-католическому исповеданию. Между тем, то же самое католическое население, которое доставляет значительный контингент учащихся в тайные школы, не только отказывается давать какие-либо средства на учреждение правительственных школ, но избегает даже посылать своих детей в существующие правительственные училища. Нередко бывает, что такие училища, находящиеся в весьма населенных пунктах с католическим населением, имеют крайне незначительное число учеников.

Кроме сего, статистические данные указывают, что число учащихся в правительственных училищах католиков в 5½ раз меньше числа учащихся православных, хотя католическое население лишь в 2½ раза меньше православного.

По данным за 1882 г. в Гродненской губернии число учащихся православных равнялось 2,87% общего числа православного населения, а учащиеся католики составляли лишь 1,15% католического населения.

Если взять в расчет одно лишь сельское население, то разница между процентными отношениями учащихся к населению будет еще значительнее; а именно: процентное отношение учащихся православных к числу православного населения выразится в цифре 3,03, а отношение между учащимися и населением католическим в цифре 1,33.

Из приведенных данных явствует, что к обучению детей в тайных школах прибегает не все население, а преимущественно католическое.

Этот факт, в связи с уклонением католиков от посещения правительственных училищ и тем обстоятельством, что почти во всех тайных школах производится обучение польской грамоте и преподавание различных предметов на этом языке, дает достаточное основание утверждать, что тайные школы возникают вследствие происков известных личностей, преследующих этим путем политические цели. Действительно, если обратиться к ближайшим причинам, заставляющим местное население посылать детей в тайные школы, то окажется, что в числе этих причин главное значение имеет влияние римско-католического духовенства. Духовенство это относится крайне недоброжелательно к правительственным училищам, в которых закон божий римско-католического исповедания преподается обязательно на русском языке. Недоброжелательство это выражается в уклонении ксендзов от правильного

преподавания закона божия в правительственных училищах, в редком посещении училищ и вообще в недостаточно усердном исполнении своих обязанностей.

Такое отношение ксендзов к правительственным училищам отвращает местное католическое население, в большинстве случаев весьма религиозное, от правительственных училищ, так как дает ему повод полагать, что эти учебные заведения не могут дать надлежащего религиозного образования.

Наряду с таким отношением к правительственной школе ксендзы настоятельно требуют от своих прихожан, даже от литовцев и жмудинов, у которых дополнительное богослужение производится на местном наречии, знания молитв и закона божия на польском языке, не допускают не исполнивших такого требования к таинствам исповеди и св. причастия.

О влиянии римско-католического духовенства на возникновение тайных школ свидетельствует и виленский губернатор в своем всеподданнейшем отчете за 1885 г.

В этом отчете барон Гревениц между прочим говорит:

К сожалению, со стороны римско-католического духовенства русская школа не только не находит поддержки, но встречает даже сильное противодействие своим целям. Законоучители римско-католического исповедания крайне небрежно относятся к своим обязанностям и если иногда посещают училища, то лишь для соблюдения формальности из опасения ответственности пред гражданской властью. Вообще все римско-католическое духовенство всеми способами уклоняется от изложения истин своего вероучения не только с церковной кафедры, но и вне церкви на русском языке, столь понятном большинству населения, и пользуется всеми могущественными средствами духовного воздействия на своих прихожан, чтобы не допустить русского языка к употреблению в домашней и общественной молитве.

Такой образ действий римско-католического духовенства поддерживает в значительной части вовсе не принадлежащего к польской национальности населения губернии искусственную потребность изучать чуждый ему польский язык, который хотя давно уже устранен из публичного употребления в сфере гражданской жизни, остается невозбранно до настоящего времени для белоруссов и литовцев римско-католического исповедания языком церковным, языком молитвы, общественного богослужения и проповеди. С изучением же польского языка к населению прививаются и национально-польские взгляды на исторические судьбы здешнего края, польские стремления, обычаи и предрассудки.

Зажиточное польское население точно так же нередко способствует открытию тайных школ. Неоднократно было наблюдаемо, что те самые лица, которые отказывали во всяком материальном содействии к открытию правительственной русской школы, охотно обеспечивали средствами тайную школу с преподаванием на польском языке.

Вышеуказанное, искусственно создаваемое стремление посредством различных происков католического населения в тайные училища не имеет своею целью ни религиозного образования местного населения, ни

распространения среди него грамотности, так как польский язык не является для этого населения ни государственным, ни в громадном большинстве случаев родным, а для литовцев и жмудинов не имеет даже значения языка дополнительного богослужения.

Действительная цель этих школ — это *ополячение* местного населения, чуждого по своему происхождению польской национальности, воспитание этого населения в духе польских политических учений, противных русской народности и правительству. Как показал опыт, тайные школы служат наиболее действительным средством к достижению указанных целей, ибо при помощи их легче всего распространяются в населении католическо-польские тенденции, а также всевозможные польские учебники и книги заграничного происхождения и часто возмутительного содержания, имеющие целью внушать самые превратные и ложные понятия о русском народе, правительстве и его целях.

Из всего вышеизложенного видно, что открытие тайной школы в Северо-западном крае составляет важное преступное деяние, направленное к достижению противоправительственных целей. Между тем, деяние это подводится под статьи 1049 и 1050 улож. о наказ. Согласно первой из этих статей виновные в открытии какого-либо рода учебного или воспитательного заведения без разрешения правительства подвергаются за сие денежному взысканию: в столицах — не свыше 200 руб., в прочих городах не свыше 75 руб., а в селениях не свыше 5 руб. На основании же второй — лица, не закрывшие содержимого ими без разрешения учебного заведения в установленный судом срок, подвергаются двойным сравнительно со ст. 1049 штрафам и, кроме того, отдаче под надзор полиции или высылке за границу.

Приведенными статьями открытие без разрешения учебного начальства рассматривается как полицейский проступок, а потому за совершение его и определяется незначительное взыскание. Но предусмотренное этими статьями деяние по свойству и значению своему существенно отличается от тех преступных посягательств, которые представляют собой тайные школы в Северо-западном крае, а потому и мера взыскания, устанавливаемая этими статьями, вовсе не соответствует важности этих посягательств, состоящих в противной видам правительства пропаганде. Действительно, долголетний опыт доказал, что действующие правила о недозволенном обучении представляются недостаточными в борьбе с помянутым злом и что тайные школы в Северо-западном крае, несмотря на все усилия администрации, не только не уменьшаются в числе, но даже увеличиваются.

Такое положение вещей давно уже озабочивало как министерство народного просвещения, так и министерство внутренних дел. Начиная с 1883 г. между сими министерствами и министерством юстиции происходила переписка о мерах к искоренению указанного зла, которая привела означенные министерства к заключению о необходимости прибегнуть в борьбе с тайными школами к исключительным мерам, в основание коих должно быть положено: 1) изъятие из ведения судебных установлений всех вообще дел об открытии тайных школ в Северо-западном крае, независимо от того, на каком языке произво-

дится обучение в оных, и 2) усиление самой ответственности на упомянутые деяния.

На этих началах и выработаны были особым, бывшим при министерстве народного просвещения совещанием временные правила против открытия и содержания тайных школ в Северо-западном крае.

(Сборн. постановл. по мин. нар. просв., т. XII, стр. 793—795, 817—823.)

ЗАДАЧИ ПРОСВЕТИТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ НА КАВКАЗЕ

(Из отчета попечителя Кавказского уч. округа за 1895 г.)

Число учащихся в учебных заведениях округа было к началу текущего года 99 116, а вместе с учащимися в так называемых церковно-армянских училищах, мусульманских и еврейских и, кроме того, в училищах, не подчиненных округу — 178 442. Сравнивая оба эти числа с численностью всего населения Кавказа, получим 119 учащихся на 10 000 всего населения, или 1,19% в первом случае, и 212, или 2,12% — во втором. Армянские школы, а также мусульманские и еврейские, почти все ничтожны в педагогическом отношении и потому не приводили, за немногими исключениями, к цели, к которой должна стремиться школа, т. е. к нравственному и материальному развитию населения и упрочению связи его с государством; поэтому даже низкий процент 2,12 не выражает собою действительного стремления населения к правильному образованию.

В Североамериканских соединенных штатах число учащихся доходит до 20% населения и даже в некоторых штатах превышает это число. Значит, состояние нашего образования на Кавказе ниже американского почти в 12 раз. Даже Япония (в которой число учащихся составляет 8% населения) и Египет (3%) стоят выше Кавказа по части образования (см. «Народное образование в Соединенных штатах Северной Америки» Евграфа Ковалевского).

Правильное образование, как общее, так и профессиональное, соответствующее местным потребностям, имеет могущественное влияние на нравственное развитие и смягчение нравов населения: в этом вряд ли можно сомневаться, и лучшим подтверждением здесь, на Кавказе, этой, повидимому, очевидной истины служат жизнь и различная степень материального благосостояния, с одной стороны, населения Кубанской области, а с другой — губерний Бакинской, Елисаветпольской и Эриванской, а также областей Дагестанской и Карской. Население первой по образованию и материальному благосостоянию стоит впереди всех губерний Кавказа, а вторые, в том и другом отношениях, занимают последнее место. В соответствии с таким состоянием населения среди кубанцев редко обнаруживаются грабежи и разбои, тогда как в последних губерниях и областях они составляют заурядное явление.

До последнего времени образование у нас, особенно на Кавказе, было только терпимо, даже со стороны некоторых правительственных учреждений: оно не считалось необходимостью как средством для объединения здешних племен между собою и с целым государством. Но

теперь наступает новая эра[1] для него, эра просвещения, благодаря светлым взглядам на его необходимость нашего государя императора Николая II, которые, нужно надеяться, рассеют мрачный взгляд противников оного. На всеподданнейших отчетах гг. губернаторов губерний Эриванской, Ставропольской, Елисаветпольской, Бакинской и Тифлисской последовали высочайшие е. и. в. отметки, выражающие сочувствие его к правильной постановке образования вообще и в частности образования женского и профессионального здесь, на Кавказе. На мнении бывшего эриванского губернатора Фрезе о том, что средством для распространения русского образования в губернии должно служить умножение числа русских школ путем установления для этого особого школьного налога, последовала высочайшая е. и. в. отметка: «Совершенно верно». А на всеподданнейшем отчете кутаисского губернатора о том, что, ввиду переполненности учащимися средних учебных заведений, в которых большинство учащихся проходят лишь низшие классы, в последние годы обращалось внимание на распространение сельскохозяйственного и ремесленного образования, что имеет для всего населения важное значение, — положена государем отметка: «Совершенно правильно». Приведенные высочайшие отметки будут оказывать и уже оказывают влияние на развитие образования на Кавказе соответственно потребностям населения. Уже и теперь многие общества, при горячем содействии некоторых административных властей, составляют приговоры, касающиеся открытия школ общеобразовательных и профессиональных в разных местностях Северного Кавказа и Закавказья. Особенно значительное число таких приговоров составлено, а некоторые из них уже и приведены в исполнение, по случаю священного коронования их величеств.

На правильное развитие просвещения в России, а следовательно и на Кавказе, должен будет иметь могущественное влияние и высочайший указ, данный правительствующему сенату 15 июля сего года, которым требуется, *чтобы все начальствующие лица всех ведомств направляли свои действия и распоряжения к единению и имели неослабное наблюдение, дабы подчиненные им учреждения и лица, не допуская между собою соперничества, неуклонно оказывали друг другу содействие для пользы службы.*

До сих пор не было и не могло быть единства и связи в образовательных средствах разных ведомств, что так необходимо вообще и особенно при конгломерате разнообразных племен на Кавказе, племен не всегда миролюбиво относящихся друг к другу и к нам, русским, в отдельности. С установлением же образовательных мер сообразно разнообразным потребностям, городским и сельским, по известному целесообразному плану и под надлежащим наблюдением и направлением лиц, подготовленных к управлению училищами, и эти последние получат надлежащее развитие, соответственно потребностям населения. При существовании единства и связи в образовании, исчезнет и тот антагонизм, который иногда проявляется между лица-

[1] Попечитель игнорирует то обстоятельство, что разговоры о „новой эре" якобы наступившей с началом царствования Николая II, царь в 1894 г. сам назвал „бессмысленными мечтаниями". — *Н. Ж.*

ми разных учреждений, заведывающими училищами, как, например, между лицами, заведывающими школами ведомства народного просвещения и так называемыми церковными.

Наши общества кавказские, не только сельские, но даже и некоторые городские, говоря вообще, еще далеко не находятся на надлежащей высоте духовного развития. Вследствие этого и некоторые права, которыми они пользуются и которые заимствованы из других, более цивилизованных стран, без соображения с их развитием, не приносят им желательной пользы. Вот почему и самоуправление, дарованное некоторым городским обществам, иногда обращается в самоуправство. *Отсутствием связи между действиями таких обществ и дарованными им правами* можно объяснить и то равнодушие, с которым некоторые из них относятся к отказу разными учебными заведениями (число которых вообще не соответствует потребности и количеству населения) в приеме детей в те или другие училища за недостатком мест в классах и не принимают мер к учреждению новых заведений. А некоторые городские думы даже не приводят в исполнение своих постановлений, касающихся расширения и упорядочения школьных помещений; упорядочения, необходимого для поддержания и развития телесного здоровья их же детей. Из сего следует, что и права разных наших разнообразных обществ и учреждений только тогда будут целесообразны, когда будут находиться в *тесной связи с их умственным и нравственным развитием*.

В былое время, когда почти все нации были погружены в мрак невежества, многочисленное войско считалось единственным оплотом государства как от внешних, так и от внутренних врагов; тогда возможны были успехи Тамерлана, разных татарских орд, падение римских империй и даже в недавнее время успех Наполеона I, который был проникнут убеждением, что для успеха войны нужна одна значительная физическая сила в виде многочисленного войска, а для сей последней нужны, как он утверждал, *деньги, деньги и деньги*.

Теперь же войско, без поддержки умственного и нравственного развития со стороны господствующей нации, а также без такого же развития самого войска, не может иметь надлежащего успеха не только в войне с другими народами, но даже и в продолжительном сохранении внутреннего порядка. Вот почему теперь военная сила может быть признана действительно силою только тогда, когда она будет в связи с духовною, т. е. когда она будет проникнута как умственным, так и нравственным развитием. Вот почему и бывший наш замечательный военный министр Д. А. Милютин, по мысли которого действует и нынешнее министерство, совершенно верно понимал свою задачу, когда заботился постоянно об умственном и нравственном образовании русского солдата, стараясь восполнить те пробелы его, с которыми он поступал в военную службу, и старался дополнить в нем то, что должно было ему дать, но не дало общество. Теперь, выражаясь словами Наполеона, нужны деньги, деньги и деньги, но только не для одной военной силы, но и для правильного образования как в армии, так и около нее.

DjVu – библиотека сайта
www.biografia.ru

ГЛАВА IV

ПОМЕЩИЧЬЕ-БУРЖУАЗНАЯ И МЕЛКОБУРЖУАЗНАЯ НАРОДНИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ 70—90-х гг.

Н. А. Корф [6]

РУССКАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

(1870 г.)

Глава первая

Что нужно для того, чтобы состоялась толковая школа в селе?

Что может быть проще ответа на этот вопрос. Для того чтобы устроилась школа в селе, необходимо, чтобы сельское население желало школы, чтобы крестьяне чувствовали «стремление к просвещению». Настолько простым покажется дело всякому, что не даст себе труда вникнуть в него поближе; так у нас и рассуждают в большинстве случаев, совершенно упуская из виду то, что масса никогда и нигде не действовала без руководителей. Если в земских собраниях, различных частных обществах, иностранных представительных собраниях мы видим, что большинство просвещенных выборных подчиняется коноводам, то в праве ли мы ожидать от нашего сельского населения того, чтобы оно, предоставленное самому себе, без руководителей, принялось за устройство школы? Только в редких случаях найдется такой руководитель в среде самих крестьян, потому что из этой среды вышло еще чрезвычайно мало образованных людей, которые настолько сами сроднились бы с просвещением, чтобы сделаться проводниками его в массу; а потребность знания принадлежит к числу таких потребностей, которые чувствуются тем сильнее, чем большим знанием человек обладает. Из сказанного следует, что для осуществления школы для крестьянских детей не-

Н. А. Корф.

обходимо прежде всего, чтобы крестьяне нашли себе руководителей в среде высших сословий, обученных на счет государства, главными плательщиками которого являются крестьяне. Есть в стране школы — честь и слава образованным слоям общества; нет школ для массы — позор тем гражданам, которые считают себя просвещенными и не сообразили еще того, что самое просвещение их обратится им во вред, если они останутся разобщенными с невежественным народом, вместо того чтобы школами, по возможности, приблизить к себе народ и слиться с ним в одну земскую силу. Сказанное будет для многих избитой истиной; но, видно, не для всех, так как школ в России почти нет. «Мы рады действовать, — скажут некоторые, — но народ не слушает нас; он против школ, он школы не желает, а насильно мил не будешь». Так говорят обыкновенно люди, которые или не пробовали действовать, или сунулись в воду, не узнавши броду, т. е. не ознакомившись с тем народом, о школах которого они хлопотали; люди, которые довольствуются поверхностными наблюдениями или спешат приходить к выводам, не имея в запасе достаточного числа фактов. Большинство крестьян о школе никак не думает, т. е. вовсе не думает; но из этого отнюдь не следует заключать, что среди крестьян нет меньшинства, которое желало бы школы, меньшинства влиятельного, при помощи которого только и могут действовать просвещенные руководители. Для примера можем мы указать на известную нам сельскую школу для взрослых: из 36 учащихся 22 ученика были старше 20 лет, старше 25 лет 9 учеников и только 4 моложе 18 лет; из 36 крестьян, обучавшихся чтению и письму, было 16 женатых. Желали ли эти люди учиться? Желали ли учиться такие крестьяне, которые исправно, по воскресеньям, посещали школу в такое время, когда село прощалось с рекрутами и потому, на основании обычая, должно было пьянствовать? Желали ли эти люди школы?.. Но мы можем привести и более крупные примеры: весною 1868 и 1869 гг. более половины учащихся не прекращали учения в 70 школах уезда во время посева, т. е. в такое время, когда каждый ученик нужен дома или может заработать наймом 20 и более копеек серебром в день. Наконец, укажем на то, что в том же Александровском уезде, Екатеринославской губ., которого касаются все наши наблюдения, сельские общества в 1868/69 учебном году посылали в 78 школ более трех тысяч учащихся, издерживая на эти школы, не считая квартиры и провизии учителю, отопления училищного здания и учительской квартиры, найма сторожа и ремонта училищного здания, до восемнадцати тысяч рублей серебром в год. Это совершалось без обязательности обучения, без штрафов, предписаний и наказаний, но при содействии относительно просвещенных слоев общества. Чего бы достигли однако образованные руководители, если бы в среде сельских обществ не существовало меньшинства, преданного школе? Кто бы заставил заплатить такую сумму денег на школу тех самых крестьян, у которых с трудом выжимает начальство государственные подати, если бы крестьяне чувствовали отвращение к школе, не желали света и дорожили тьмою? Все это еще раз подтверждает сказанное нами: если найдутся руководители из образованных классов,

то школы будут; но этим руководителям необходимо вслушаться в толки народа, внимательно отнестись к заявлениям его, вникнуть в его нужды, узнать народ.

Глава третья

Учебная программа сельской школы

Если бы читатель, судя по названию этой главы, ожидал того, что мы здесь изложим свое мнение о том, какие сведения ученики народной школы должны бы выносить из училища по окончании ими курса, то он бы крайне ошибся; мы будем говорить не о том, что должно бы быть, но только о том, что может состояться ввиду тех обстоятельств, которые обусловливают начальное обучение в селе в настоящее время. Задачу народной школы как идеала, оторванного от местных условий, на школу влияющих, определить очень нетрудно: народное училище не готовит ремесленников или земледельцев, но воспитывает людей, а потому и должно сообщать не специальное, а общее начальное образование, необходимое всякому человеку, на какую дорогу его бы ни бросила судьба. Сообразно с этой задачей определяют учебную программу народной школы иностранные педагоги, имея в виду подготовленных учителей и исправное посещение училища учеником в течение восьмидесяти месяцев в жизни, от шести до четырнадцати лет. Эти педагоги определяют учебную программу ввиду достатка большинства родителей учащихся и ввиду огромного изобилия учебных пособий и руководств по всем предметам обучения. Если бы мы вздумали описать эту программу, близкую к идеалу, близкую к тому, чего только возможно желать, — то мы поступили бы крайне смешно; такое платье оказалось бы сшитым по чужой мерке. Совершенно напротив, только теперь, после того, что мы из двух предыдущих глав книги ознакомились с тем, каких усилий стоит русскому народу обучение детей; только теперь, когда мы знаем влияние семьи на наших учеников, степень исправности поступления их и посещения ими школы, число лет обучения и происходящее от того деление школы на классы, продолжительность каждого учебного года и педагогические силы большинства наших сельских учителей, — мы можем высказаться о том, что достижимо при всех неблагоприятных условиях, среди которых приходится укореняться нашей народной школе на почве, еще не вполне подготовленной. Мы глубоко убеждены в том, что только целый ряд внимательных наблюдений может дать ответ на этот вопрос, и притом таких наблюдений, которые касаются не одной какой-либо школы, быть может случайно напавшей на особенно сведующего учителя или попечителя, но многих и многих школ, действовавших под влиянием различных условий. В нашем уезде более семидесяти школ, из которых более сорока, с самыми различными учителями, состоят непосредственно в моем ведении; только на основании такого опыта решаюсь я определить учебную программу школы, прося читателя проверить ее собственными наблюдениями, и только соединенными усилиями множества практиков возможно будет установить программу, вполне соответствующую требованиям действительности.

Обстоятельства нами уже рассмотренные, задерживающие успехи обучения, прежде всего, наводят нас на мысль, что учебного времени так мало, а большинство учителей настолько неподготовлены к делу, что наша народная школа не в силах сообщить ученикам сколько-нибудь значительный запас знаний; задача ее для настоящего времени ограничивается таким преподаванием, чтобы ученики по окончании курса имели возможность посредством чтения приобретать полезные знания. В Германии преподаются в народной школе: география, естественная история, физика и химия, всеобщая история и отечественная. Наша сельская школа не только не нашла бы времени для обучения этим предметам, за 18 учебных месяцев, совершенно неподготовленных детей, но и не нашла бы на это учителей. Мало того: наша школа не в силах обучить своего воспитанника правописанию, и опять, не только по недостатку времени, но потому, что большинство наших сельских учителей и даже многие из лиц, считающих себя гораздо более сведущими этой среды, сами очень неправильно пишут. Мечтать ли, наконец, нашей сельской школе о том, чтобы, подобно германским, пройти обе части арифметики и начальную геометрию, если наш сельский учитель и по тем сведениям, которыми он обладает, и по времени, которым он располагает для обучения, едва в силах управиться с сложением, вычитанием, умножением и делением. Что же остается нашей сельской школе? Ей предстоит научить возможно лучшему чтению, и притом так, чтобы сделать доступным ученикам книжный язык; ей предстоит образовать четкий почерк у учеников, приучив их к возможно толковому изложению своей мысли на бумаге; наша школа должна, наконец, настолько освоить ученика с первыми четырьмя действиями арифметики, чтобы он и сам мог продолжать изучение этого предмета, из пройденного убедившись в том, насколько практически полезно знакомство со счетом. Нашей сельской школе предстоит так избрать книги для чтения в классе и обставить самое обучение чтению такими упражнениями, чтобы дети: а) возможно скорее увеличили свой запас слов, крайне скудный; б) чтобы они приобрели посредством книги для чтения и различных умственных упражнений возможно больше таких сведений, которые, открыв им глаза на окружающий мир, возбудили бы в них любознательность и помогли бы им понимать, по окончании курса, такие книги, из которых они могли бы извлечь пользу; в) так как в книгах, в которых ученик будет искать непосредственно приложимых сведений, часто встретятся рисунки и чертежи, то школа обязана познакомить его с масштабом и черчением планов, в связи с книгой для чтения. Вот все, что может дать сельская школа, что касается преподавания учителя; вот почему мы и сказали, что в настоящее время сельская школа принесет гораздо более пользы тем, что укажет крестьянскому мальчику пути к самообразованию и разовьет в нем разумные потребности, нежели сообщением тех скудных сведений, которыми она его снабдит. Понятно, что для достижения этих целей школа должна не только обучать, но и воспитывать. В самой школе непосредственно на развитие нравственности в ребенке действуют уроки законоучителя, которые должны не только осмыслить все религиозные обряды, совершаемые крестьянами бес-

сознательно, не только познакомить учащегося с историческим повествованием о жизни спасителя, учениях и людях, ему предшествовавших, но должны, прежде всего, научить детей жить так, чтобы они с честью носили имя христианина. Учитель школы располагает таким ничтожным временем для обучения, что ему некогда часто беседовать с детьми непосредственно о вопросах нравственности, хотя он и пользуется для этого всяким удобным случаем; но и самое обучение, если только оно ведется толково, хотя бы оно вовсе и не касалось вопроса о добре и зле, имеет огромное воспитательное значение. Так, например, школа целым рядом упражнений, доступных нам по времени и по силам учащих, развивает в детях наблюдательность; занятия без учителя и самое преподавание его прививает самодеятельность ученику; привычка соблюдать величайший порядок во всем, что окружает ученика в школе, перенесенная на его хозяйство и домашний быт, даст самые лучшие плоды; надлежащая школьная дисциплина, согревая сердце ребенка лаской и дружеским обращением и развивая его чувство, воспитывает, в то же время, в нем волю, уважение к другим, уважение к закону и чувство собственного достоинства. Говорить ли наконец о том, как плодотворно в воспитательном смысле может действовать на ученика содержание тех статей, которые он прочтет в классной книге для чтения? Упоминать ли о том, как вообще сознательность, которой всеми силами добивается учитель, необходима для того, кто желает быть нравственным? Итак, обучение, толковое обучение, воспитывает человека[1]. После этого считать ли полезной такую школу, которая, рядом с сообщением самых скудных сведений, научает ученика подвигаться дальше

[1] Учитель, относящийся к своему делу, как к ремеслу, обыкновенно не задается целями воспитания и, превращая обучение в мастерство, ограничивается сообщением ученикам известных знаний и навыков. Не так смотрит на свое призвание мыслящий учитель; последний задается вопросом: принесет ли он пользу ученику, если научит его грамоте и счету и при этом не снабдит ученика твердыми правилами доброй нравственности для жизни? Но при стремлении к этой честной и разумной цели неопытному школьному учителю легко впасть в ошибку. Учитель, увлекаемый воспитательными целями школы, может, упустив из виду непродолжительность учебного времени в селе, посвятить много времени беседе с учениками, в надежде воспитать их беседой. Но каков будет результат? На обучение останется так мало времени, что успехи учеников, обучающихся лишь 18 месяцев в жизни, будут крайне плохи; зато ученики из бесед учителя вынесут известное нравственное развитие. Но за короткое время общения учителя с учениками в последних не успеют укорениться известные точки зрения, насажденные учительской беседой; эти понятия, вынесенные из школы, могли бы сродниться с учениками только при помощи чтения полезных книг, так как крестьянский мальчик, по окончании курса, кроме книги, не встретит в селе иного союзника для истин, которые проповедывал учитель. Выпуская из школы малоуспевшего ученика, учитель, старательно беседовавший с ним о нравственности, тем самым, что он не довел ученика до толкового, свободного чтения и понимания книжного языка, лишил ученика возможности сохранить в себе вынесенное из бесед учителя и устоять против влияния окружающей его тьмы. Таким образом, будет черпать воду решетом тот учитель, который не сообразил того, что в сельской школе воспитание должно совершаться преимущественно посредством обучения и который отнимет слишком много времени у последнего на воспитательные беседы. Все в меру.

и воспитывает в нем такие качества, которые непосредственно ведут к благосостоянию и доброй нравственности? Казалось бы, что трудно не отвечать утвердительно на этот вопрос и что трудно, после всего сказанного, не притти к тому заключению, что не столько важно то, чему школа научает, как то, как она обучает. Читатели найдут обстоятельный ответ на последний вопрос в главе V, посвященной подробному описанию главнейших приемов обучения по всем предметам учебной программы; теперь желали бы мы определить лишь в общих чертах те цели, которых достигает обучение по нашей программе, а для этого мы не можем ограничиться уже указанным нами общим результатом трех учебных годов и должны перейти к распределению различных учебных занятий по годам обучения.

Всякое толковое обучение, приноравливаясь к степени развития учащихся и продолжительности учебного времени, достигает своих конечных целей постепенно, переходя от легчайшего к труднейшему; так и мы должны поступить, проектируя учебную программу сельской школы Независимо от этого, мы должны, при составлении учебной программы, еще раз всмотреться в то, что говорят цифры: из 450 мальчиков, учившихся осенью 1867 г., 102 ученика не возвратились в школы осенью 1868 г., а бросили школу не доучившись. Так поступают со своими детьми некоторые крестьяне потому, что они до того бедны, что не могут обойтись на дольшее время без работы детей, а некоторые оттого, что они не в состоянии выяснить себе, что именно должно вынести дитя из школы, для того чтобы последняя достигла цели. Приученные к тому, что ребенок в школе старого закала по три года затрачивает на достижение процесса механического, машинального, бессознательного чтения и письма, и видя, что «новая» школа, т. е. толковое обучение, научает мальчика сознательному чтению и письму за одну зиму, крестьяне считают цель обучения достигнутой и берут из школы ученика, посещавшего ее только одну зиму. Более благоразумные из отцов дают сыну учиться две зимы, и далеко не все ученики остаются на третью зиму в школе; так, например, в одной из лучших школ, нам известных, перешли осенью 1869 г. в III класс, т. е. не бросили школы до наступления третьего года обучения, из 34 учеников только 20. Подобные явления побуждают нас распределить таким образом учебный материал по годам обучения, чтобы каждый год обучения, ввиду возможности оставления школы некоторыми учениками, по результатам обучения представлял самостоятельное целое и оставлял бы хоть сколько-нибудь производительный результат для того ученика, который оставит школу раньше окончания третьего года. Так, например, если бы мы, начиная обучение счету только со второго года обучения, за недостатком времени и по причине крайне ничтожной домашней подготовки детей, не дозволяющей приступить к счету раньше седьмого месяца обучения, придерживались исключительно метода Грубе, то мы впали бы в большую ошибку: за шесть месяцев Грубе доводит своих учеников только до разбора чисел до 10, и наш ученик после двух зим обучения не умел бы написать самого легкого, часто встречающегося числа. Точно так же было бы ошибочно, ввиду того, что

многие ученики бросают школу раньше окончания курса, принять для сельской школы систему прекрасного учебника священника Соколова «Начальное наставление», который связывает объяснение молитв и изучение их с историческим рассказом событий священной истории. Наш ученик при таком распределении занятий после двух лет обучения не знал бы самых употребительных молитв, с которыми он должен знакомиться в первую же зиму, и не умел бы объяснить значения многих из главнейших праздников. Если бы мы, наконец, подобно многим другим педагогам, отложили до второго года упражнение детей в уменье выразить свою мысль на бумаге, то ученик, посещавший школу в течение одного года, не будет в состоянии пользоваться письмом, как практически полезным искусством. Короче сказать: распределение учебного материала по годам обучения, равно как и вся учебная программа школы, должны вытекать из знакомства с обстановкой школы и потребностями как учащихся, так и родителей их, не упуская при этом из виду требований науки о воспитании, педагогики.

...Наша учебная программа так ничтожна, что она исчерпывается, в сущности, весьма немногими словами: начальное обучение закону божию, чтению, письму и счету. Разъяснив в начале главы воспитательное значение такой школы и пользу, которую может принести подобное обучение непосредственно, мы еще раз останавливаемся на вопросе: какой непосредственной, практической пользы, не только в будущем, но на сегодня, может ожидать крестьянин от обучения сына по учебной программе, сообщающей лишь самые ничтожные сведения? Мы останавливаемся на этом вопросе теперь, после знакомства с учебной программой, потому что только знакомство с нею дает возможность обсудить ее непосредственные результаты для народа. Ученик, пробывший три года в нашем училище, в состоянии прочесть закон, определяющий его права и обязанности, и следовательно судить о том, насколько действия лиц, на него влияющих, согласуются с законом; по нашей программе обученный ученик, возмужав, является сознательным членом земского собрания, участием в котором заканчивается его воспитание; эта скудная программа, делая крестьянина толково грамотным, поможет ему избежать расходов, при обращении к мировому судье и в съезд, поможет ему отнестись сознательно к обязанностям присяжного заседателя, к обязанностям волостного судьи, члена схода, члена земской управы, такой крестьянин поверяет действия своего общественного управления и не может быть обманут нанимателем, так как в состоянии прочесть и написать тот договор, которым обусловливаются эти отношения. Крестьянин, обученный по вышеприведенной, скудной программе, в состоянии пользоваться всеми выгодами, которые может доставить человеку уменье писать и считать; последнее гарантирует его от потерь при сдаче товара в портовом городе — чему уже бывали примеры — и при всякого рода покупках и продажах; такой крестьянин не вынужден, подобно своим неграмотным собратам, прибегать к кабаку, как к единственному развлечению и отдыху, среди трудовой жизни; он не чуждается общения с людьми, выше его стоящими по образованию, но в беседе с ними и в книге находит пищу для удовлетворения своей любозна-

тельности, пробужденной в нем школой. Таковы результаты нашей скудной учебной программы для настоящего; еще гораздо благодетельнее, как мы уже указали, последствия начального обучения, сообщающего лишь самые скудные сведения для будущего; соединив последствия того и другого рода, поставив рядом воспитательное и образовательное значение нашей скромной сельской школы, с неподготовленным учителем, приняв во внимание непосредственные и посредственные результаты от нее, — трудно не согласиться с тем, что учреждение подобных школ непосредственно клонится к увеличению благосостояния народа, улучшению материального быта его, что в свою очередь не может не отразиться в будущем на успехах обучения. Хотя несомненно, что специальная подготовка преподавателя в учительской семинарии составляет главное условие для успеха обучения, но было бы неблагоразумно не подготовить почвы для этих сведущих учителей, взявшись теперь же за дело при помощи учителей неподготовленных. Правда, что последнее крайне трудно и может иметь успех только при дружных усилиях всего просвещенного меньшинства в России; но это исполнимо, как показал опыт целого уезда. Великую ответственность, кажется нам, берут на свою душу те образованные люди, которые, получив образование на счет государства, не хотят уплатить тому же государству своего долга заботой о народной школе; это скряги, которые сидят на сундуках, набитых заимообразно взятыми деньгами, вместо того чтобы пускать в оборот свой капитал, тот нравственный капитал знаний и развития, который, пущенный в обращение, мог бы дать тьму народных школ, в которых обучение совершалось бы хотя и малосведущими и неподготовленными учителями, но под влиянием и наблюдением людей образованных, а потому толково и производительно, как подготовка к тому времени, когда наконец и в России, подобно целой Европе, появятся в сельских школах воспитанники русских учительских семинарий. После этого, как ответят пред русским народом те просвещенные люди, которые не только не содействуют ему в устройстве школ, но противятся начальному обучению массы, или как бесплодному труду, или как крайне вредному делу?.. Не желали бы мы быть в их коже и не желаем этого никому из наших читателей, которых приглашаем вместе с нами вступить в сельскую школу, с началом следующей главы; до сих пор мы только готовились к тому, как вступить в нее, для того чтобы не споткнуться на самом пороге. Теперь дверь отперта, милости просим.

Глава четвертая

Школьная дисциплина

Дети собрались в школу; налицо учитель, знающий, чему и как обучать; казалось бы, что ничего больше и не нужно; но дело не совсем так. Прежде чем обучать детей, нужно уметь обходиться с ними; нужно знать, как их рассадить и какой установить порядок в классе, для того чтобы не затруднить учителю себя самого и детей при обучении; нужно познакомиться учителю с той дисциплиной, которая должна господствовать в школе. В школах старого закала

господствовала такая же дисциплина, как в прежние времена в войсках; в школах, которых еще не мало в России, порядок поддерживается палками и потасовками разного рода, как когда-то поддерживалось у солдат уважение к установленным правилам. Только прошлым, а не настоящим оправдывается то понятие, которое мы обыкновенно соединяем с выражением «военная дисциплина»; во всяком случае та школьная дисциплина, которая должна, облегчая труд преподавания, воспитывать учащихся, не имеет ничего общего с тем, что обыкновенно называют «военщиной» или «военной дисциплиной», и составляет лишь совокупность тех приемов и правил, которыми дети ставятся в положение, помогающее им усвоить преподавание. Никто не станет спорить против того, что необходимо водворить порядок там, где собрано несколько десятков детей; но какими средствами достигать порядка, вот о чем читатель услышит еще самые различные мнения. Если вы и не знакомы с преподавателями, то вы можете получить понятие о двух противоположных мнениях, о способах обращения учителя с учениками, если заглянете в «старую» школу и затем заглянете в «новую» школу, т. е. если вы сравните обращение учителя, истязающего детей отжившими способами обучения, с обращением учителя, обучающего по требованиям здравого смысла, которые еще недавно стали уважать. Вошедши в школу, вы видите пред собой толпу детей, в которых, с первого же взгляда, не замечаете ни малейшей детской приветливости; вы не видите той ясности, открытости взгляда, которая так свойственна детскому возрасту: все смотрят как-то исподлобья или устремляют тупой, ничего не выражающий взгляд прямо на вас, если им приказано смотреть «прямо в глаза». Вы подходите к одному из учеников с желанием познакомиться с ним и для того предлагаете ему различные вопросы об имени, возрасте, о том, давно ли он в школу ходит. Вы или вовсе не получаете ответа, или должны особенно напрягать слух свой, так как ученик, трясясь всем телом, отвечает едва слышным голосом. Желая ободрить его, вы поднимаете руку, приближая ее к головке дитяти, для того чтобы погладить его, а ребенок отшатывается от вашей руки, как от раскаленного железа: он ожидал того, что вы возьмете его за волосы или дадите ему пощечину. Ученик плохо отвечает на ваши вопросы, касающиеся предметов обучения; вы обращаетесь к целой школе: кто знает? — И на это школа отвечает вам гробовым молчанием, от которого у вас стынет кровь, если вы любите детей; если же вы не любите их, то не заходите в школу — не будет толку ни от преподавания вашего, ни от наблюдения вашего за школой. Вы видите затем тех же самых детей на дворе, и они там дети, т. е. веселы, бодры и решаются даже на беседу с вами; но школа, об избавлении от которой эти дети мечтают, гнетет их, потому что в ней господствуют страх и скука. Загляните за печь или за шкаф в такой школе, и вы найдете там пучок розог; если же вы не встретитесь с этим орудием школьной дисциплины, то будьте уверены в том, что учитель не нуждается ни в каких орудиях, рассчитывая на силу собственных мускулов. Останьтесь в такой школе подольше, чтобы прошло смущение учителя, чтобы он вошел в колею, и с вами будет, пожалуй то,

что случилось со мной: я показываю ученику картинку, изображающую медведя, для того чтобы вытянуть из ученика хоть одно слово. На вопрос мой, какое животное представлено в книге, ученик, после продолжительного молчания, говорит: «козел»; он отвечает так, потому что предыдущий произносил это слово, а сам он ничего не видит пред собою и не о чем не думает. Что же делает учитель вследствие такого ответа ученика? В моем же присутствии он дает такой звонкий щелчок ученику в лоб, что мне стало больно. Что же делал такой учитель, когда его не стесняло присутствие постороннего лица?.. Вот, что мне рассказывал старик крестьянин, когда-то учившийся грамоте: «Бывало уйдет учитель из школы, а нам велит учиться, а мы зашалим, разобьем что-нибудь; возвращается учитель и требует от школы, чтобы она выдала виновного, а мы молчим; тогда учитель велит всем нам снять сапоги, а одному из учеников даст в руки палочку: этот ученик бьет своего ближайшего соседа по пяткам; затем битый ученик бьет того, который его наказывал, и таким образом переберет учитель всех учеников, пока кто-нибудь не назовет виновного». Такое утонченное зверство вероятно составляло не правило, а исключение в прежних школах; но собственноручная расправа учителя, побои, воспитание детей и поддержание в школе порядка посредством страха — составляли и составляют еще для очень многих школ общее правило. Не следует думать, чтобы все те преподаватели, которые дерутся, были злы от природы; отнюдь нет. Они поступают с своими питомцами так, как с ними поступали, и, не испытав иных способов к поддержанию порядка в школе и содействия к успехам учеников, твердо убеждены в том, что иначе и поступать невозможно. Странно только одно: как не остановится внимание таких учителей на том, что страх мешает внимательности ребенка, а без внимания немыслимо обучение. Как эти господа выносят такое преподавание, от которого стараются отделаться ученики их?.. Они убеждают себя в том, что всякое дитя неохотно сидит в школе и радо не встречаться с учителем... Но стоит этим труженикам, тормозящим дурным обращением с учениками успехи их и тем увеличивающим свой труд, только на один месяц заменить в школе страх и скуку лаской и веселостью, и они с трудом поверят глазам своим; до такой степени дети переродятся, станут смелы, бойки и будут бежать — не из школы, а в школу. Как весело пойдут занятия, как легко станет учителю заниматься с такими детьми, которые ожидают, как счастия, того, чтобы с ними вели беседу, чтобы учитель пригласил их отвечать, как непринужденно, истинно по-детски, встретят такие ученики всякого постороннего посетителя школы.

Для того чтобы читатель не вообразил себе, что мы мечтаем о невозможном, я приведу факты из действительной жизни в подкрепление сказанного о последствиях школьной дисциплины, основанной на любви, ласке, нравственном преобладании учителя над учениками и на веселости и бодрости духа, господствующих в школе. Такой учитель, который привык видеть своих учеников в школе с вытянутыми лицами, сумрачными, вялыми и робкими, с трудом поверит, что я, прибыв в школу, ученики которой видели меня до тех пор

только один раз в жизни и для которых я следовательно был совершенно чужим, имел с детьми следующую беседу. Учитель спрашивает меня, распустить ли учеников в последние дни сырной недели; я обращаюсь к учащимся с вопросом: кто из них желает учиться в эти дни, а кто погулять? Дети наперерыв, один перед другим, бойко отвечают мне: кто говорит, что хочет погулять, а кто говорит: «Я хочу в школу ходить». Когда оказалось, что большинство не состоялось в пользу одного из мнений, так как голоса разделились поровну, я присоединил свой голос к числу голосов, поданных в пользу того, чтобы «погулять», так как оставалось всего два учебных дня сырной недели. В другой школе, испытывая в чтении детей, только что ознакомившихся с процессом чтения, и желая потешить их, предложил я прочесть им из первой части «Родного слова» сказку о «козлике». «Знаем, знаем ее, — закричал весь класс, — а М... умеет ее петь». Не следует терять из виду того, что книги были даны детям в руки только днем раньше и что двадцативосьмидневное пребывание детей в школе настолько уже подстрекнуло их любознательность, что они забежали вперед по книге и познакомились сами с «козликом», еще не читанным ими в классе с учителем. Я пригласил ученика М... пропеть «козлика», и ученик, к общему удовольствию всей школы, в присутствии учителя смело пропел всю песенку: «Жил был у бабушки серенький козлик». Я должен добавить к сказанному, что дети той школы, в которой произошло вышеописанное, видели меня до этого очень часто и потому свыклись со мной. Я останавливаюсь на этом обстоятельстве, потому что обыкновенно плохой учитель, пытающийся заменить кулаком любовь к делу и детям, в ответ на упреки, зачем ученики ведут себя не довольно непринужденно, заявляет о том, что ученики так редко видятся с экзаменатором, что присутствие постороннего лица их стесняет. Множество наблюдений доказывает однако, что таким отговоркам учителя не следует давать веры: ребенок, которого ласкает учитель, отнесется приветливо и к постороннему лицу, если последнее отнесется к ученикам с той же манерой, к которой приучил их учитель. В подтверждение сказанного приведу один пример, который удивит учителя, не испытавшего того, до чего можно довести школу лаской; весною 1870 г. я вошел в школу, младший класс которой виделся со мной до этого, 6 месяцев тому назад, всего один раз; но я вошел вместе с г. инспектором народных училищ Екатеринославской губ., которого дети еще никогда не видели. Представьте же себе, читатель, что не успели мы вступить в класс, как ученики, поклонившись, тотчас же заговорили, обращаясь ко мне: «Покажите нам свою складную кровать». Вопрос этот объясняется тем, что дети, до приезда нашего, узнали от учителя о том, что нам, за отсутствием удобного ночлега в селе, предстояло ночевать в самой школе и что у меня есть с собою складная кровать. Самый вопрос, предложенный детьми, представляет тот интерес, что до очевидности выясняет, как непринужденно относится к постороннему лицу такая школа, которая не запугана самим учителем. Если ученик полюбит школу и учителя, — но он не ожидает встретить в ней какого бы то ни было врага, — свою любовь к учителю он переносит на всех, обра-

щающихся к нему с вопросами. Многочисленными свидетельствами мог бы я подтвердить то, что самая невылазная грязь, о которой может иметь понятие лишь тот, кто видел растворившуюся черноземную почву весной и осенью, не мешает посещению школы детьми, которые часто, за невозможностью вытащить ног из грязи, по-два и по-три садятся верхом на одну лошадку, для того чтобы добраться до училища. Ученики собираются в училище не ко времени крестьянского завтрака, т. е. не к восьми часам утра, когда начинается ученье, но только что начинает светать; очень многие из них, запасшись из дому ломтем черствого хлеба, не идут домой обедать, оставаясь на этой скудной пище весь день, до окончания классных занятий, для того только, чтобы не опоздать к послеобеденным урокам. Зимою многих детей не останавливает степная метель: один за одним, гуськом, тянутся школьники в школу, для того чтобы не разойтись во время метели в разные стороны, не сбиться с пути. Такую привязанность к школе и такую бодрость духа и непринужденность во время учебных занятий заметили бы вы, читатель, не в одной школе, но в большинстве тех сорока училищ, с 1700 учащихся, которые входят в состав вверенного нам училищного участка. После этого будете ли вы сомневаться в том, что сельской школе доступно так поставить своих питомцев, чтобы им было весело в школе, чтобы их тянуло в школу, чтобы они полюбили школу. Взгляните на этого мальчика: отца его уговаривают позволить ему посещать школу во время посева; отец, не соглашаясь на это, говорит, что возьмет дитя из школы с началом рабочей поры, а сын, услышав приговор отца, заливается горькими слезами; эти слезы, которые я и весьма многие видели не раз, — не те слезы, которые проливает ученик вследствие щелчка, пущенного ему в лоб учителем. Иными средствами, а не угнетением детей в школе, страхом и скукой, вызываются эти детские слезы, с появлением которых на глазах ученика можно поздравить и школу и учителя. Если бы мне возразили, что ласка и кротость у места по отношению к такому ребенку, который воспитан в этих началах семьею, а не с крестьянскими детьми, с которыми родители обходятся часто дома не только сурово, но и жестоко, то я не согласился бы с этим доводом, так как все то, что я сказал выше о непринужденности детей в школе и привязанности их к училищу, касается именно крестьянских детей, перевоспитанных ласкою. Мы видим этих детей в школе добрыми и любящими, а в классных сочинениях их случается читать: «Сегодня батька привязывал меня ремнем к столбу и бил палкой». Пред вами, например, школа, состоящая из детей, которых дома воспитывают, как животных, при недостатке, и что же вы узнаете? Учитель, имея на руках 60 учеников, разделенных на два класса, сделав несколько тщетных напоминаний старшему классу о том, чтобы он не шумел во время занятий учителя с младшим отделением, не ставит всего класса на колени, не берется за розги или линейку, не оставляет всего класса без обеда, — но объявляет старшему классу, что он не хочет более обучать детей этого класса, так как они его огорчают. Время было близко к обеду, учитель вышел из школы; старший класс провожает его со слезами, к обеду не расходится, шлет ему запи-

сочки на квартиру, в которых ученики обещают исправиться; наступает примирение, и с тех пор старший класс сидит смирнехонько, подавая пример доброго поведения в школе своим младшим товарищам. Не басня ли все это? Нет, тысячу раз нет; это быль, и стоит вам, учитель, только на месяц или два перестать кричать в школе, перестать ругаться, перестать драться, и вас ученики полюбят, и вы достигнете нравственного влияния на них, и страх заменится любовью, а уныние и тоска уступят место бодрости и веселости. Если вы

Устный счет (с картины Богданова-Бельского)

теперь и не верите мне, то в том нет беды; но умоляю вас проверить мои слова собственным опытом. Неужели то, что мы делали до сих пор, непременно должно быть лучше всего того, как возможно поступать. Неужели мы так непогрешимы, что нам не стоит испытать самим то, что испытано другими. Неужели, наконец, не говоря уже о чувствах к ближнему, учитель сам себе враг и не желает видеть перед собой веселых детей, к нему привязанных, предпочитая им какое-то запуганное стадо, тупо бросающееся из стороны в сторону, при первом движении пастуха, и пользующееся первым отсутствием его, для того чтобы разойтись в разные стороны... Пора, пора одуматься; пора расстаться с палочной дисциплиной и перейти к школьной дисциплине, т. е.

к такому обращению с детьми, которое водворяет в школе бодрость духа и привязанность к школе и учителю. Если учитель чувствует себя неспособным на такое отношение к детям, то лучше поступит он, избрав себе иной род жизни, а учителем он оставаться не может; он будет истязать детей, он будет истязать самого себя, будь у него хоть семь пядей во лбу, и, замечая безуспешность обучения, проклянет свою участь, заставившую его толочь воду, для того чтобы не пропасть с голоду, и пославшую ему в каждом ученике мучителя... Такого мученика не нужно школе.

Но легко ли сельскому учителю водворить надлежащую школьную дисциплину, без которой немыслимо толковое обучение? Очень нелегко, потому что родители учеников требуют от учителя дисциплины «старой» школы. Если мы радуемся тому, что ученики бегут в школу, то совершенно иначе судит об этом крестьянин, который, если и сам не учился, то вырос в таких понятиях, по которым наука — не шутка, дается не легко и не может не стоить слез ребенку. Этот взгляд высказался и в народных пословицах и поговорках: «Аз — били мене раз; буки — набрался муки», «Аз — бив дяк раз; буки — не попадай дякови (дьячку) вдруге (в другой раз) в руки», «Березовим пером выписувати». Большинство крестьян настолько верит в силу «березового пера», что считают лентяем того учителя, которого дети не боятся. Они подозревают до тех пор, пока не убедятся в противном, что в такой школе, в которую дети бегут охотно — у нас бывали случаи, что отец, желая задержать ученика дома, снимал с него сапоги, а ученик босой прибегал в школу, в морозный день, — что в такой школе, которую дети любят, их ничему не учат; иначе не стремились бы дети в училище, ведь наука не свой брат. «Был у нас в селении солдат, — говорил мне крестьянин на сходе, — так видно, что хорошо учил: бывало, посылаешь сына в школу, а он не хочет итти — значит там есть работа, а на работу никто не бежит, всяк бежит с работы; теперь же скажешь мальчику, чтобы он дома топливо прибрал утром, а у него одно в голове: в школу да в школу. Вот оно и видно, какое теперь ученье стало. Когда бы чему-нибудь учили в школе, то не бежали бы туда дети. Там солдат, бывало, и за ухо возьмет лентяя, а этот учитель никому ничего; так ничему не научишь, а деньги-то нам учителю платить». Так рассуждает крестьянин, свыкшийся с дисциплиной «старой» школы, до тех пор пока успехи детей не убедят его в том, что и без палки достижимы результаты. Не скоро убеждается он в том, что дисциплина «нозой» школы лучше, целесообразнее и человечнее прежних школьных порядков; но он терпит привязанность дитяти к школе и ласковое обхождение учителя с учениками, замечая, что оно по крайней мере не вредит делу. Важно в данном случае то, что учителю необходимо установить надлежащую школьную дисциплину в самом начале дела, т. е. раньше того, что результаты его занятий успеют расположить крестьян к школе; важно при этом, следовательно, то, что невежество родителей может помешать школе в самом начале, придушить дело в самом зародыше. «Не станем посылать детей в школу, когда так», — скажут крестьяне, заметив влечение детей к школе. Что тогда делать учителю? Вся надежда

в этом случае, как во многих других, на влияние попечителя школы, пользующегося доверием крестьян. Это тот щит, за который скрывается учитель, которому не раз приходится вступать в противоречие с исконными воззрениями крестьян, для пользы детей их; при этом со стороны учителя необходима, без измены делу и своему призванию, величайшая снисходительность к неведению родителей и часто к грубости их, и величайшая осмотрительность, для того чтобы от школы не отшатнулось сельское общество. Только учителю, умеющему действовать таким образом, может помочь попечитель школы, стараясь уговорить крестьян терпеливо выждать последствия от приемов учителя, для них совершенно диких. При снисходительности и настойчивости учителя и попечителя школы, дело оканчивается полным торжеством «новой» школьной дисциплины и неподдельной теплотой отношений крестьян к учителю и попечителю школы; но для этого нужно время. Наступает пора, что и крестьянам приятно видеть детей своих веселыми в школе; они свыкаются мало-помалу с тем, что можно смеяться в школе, что в ней можно обойтись без страха и что в школе у места веселость, при порядке.

Не подумайте, читатель, того, что с лаской и веселостью не совместим порядок в школе; совершенно напротив: опыт показывает, что в школе тем больше порядка, чем бодрее дети, чем с ними лучше обходятся, и потому, чем большего нравственного влияния на учащихся достигнет учитель. Порядок, величайший порядок в школе, необходим не только для того, чтобы воспитать в дитяти уважение к закону, уменье подчинять свою волю, обуздывать себя и сохранять свое добро и чужое, но и как весьма существенное содействие к успехам обучения. Каждый учитель, вдумавшись в дело, сам сумеет завести такой порядок классных занятий, который, воспитывая учеников, будет облегчать и труд учителя; но ввиду важности этого вопроса для нравственности детей и успехов обучения, мы считаем нелишним привести несколько указаний, совокупность которых может указать учителю, какого порядка он должен добиваться в школе. Эти указания убедят его в том, что школьная дисциплина состоит часто из требований и правил, кажущихся совершенно пустыми и мелочными на первый взгляд, но весьма существенных для дела. Начнем с перечисления некоторых обязанностей самого учителя и затем перейдем к правилам, установляемым для учеников.

Немедленно по поступлении детей в школу учитель заносит имена и фамилии в особую, заблаговременно для того приготовленную книгу (см. форму этой книги в приложениях); в этой книге учитель ежедневно, против фамилии каждого, отмечает буквой *б* того из учеников, кто в этот день был в школе, и буквой *н* того, кто не был. В ту же книгу заносит учитель и все последующие поступления учеников, отмечая каждого из них в книге буквой *б* именно того числа, когда ученик пришел в школу в первый раз. Таким образом «книга для отметки явившихся и не явившихся учеников», которую часто называют и «училищным журналом», служит документом для статистики народного образования, для проверки исправности посещения училища детьми и числа учебных дней, которым пользовался каждый ученик. Если

ученик отвечает плохо весною, а училищный журнал покажет, что этот ученик очень поздно поступил в школу или крайне неисправно посещал ее, то никто не станет винить учителя за плохие успехи ученика. Ежедневно, перед началом ученья, по входе учителя в школу, в школе должна водворяться мертвая тишина, после того как ученики, пропевши молитву, сядут на свои места. Учитель, взяв в руки училищный журнал, читает фамилии всех учеников по порядку, причем каждый ученик, фамилию которого прочел учитель, встает и громко произносит: «здесь», а учитель ставит *б* в клеточке против имени этого ученика; если никто не отзывается на произнесенную учителем фамилию, то это значит, что названного ученика нет налицо, а потому учитель отмечает в журнале *н*. При этом учитель обращает особенное внимание на то, каких именно учеников недостает в школе: если отсутствуют лучшие ученики, которым легко наверстать пропущенное, то учитель подвигается вперед в преподавании различных предметов, для этого дня предназначенных; если же отсутствуют слабейшие ученики, то учитель посвящает день преимущественно повторению пройденного, для того чтобы не разбить своего класса по познаниям на несколько отделений и не затруднить обращения преподавания к целому классу. Во всяком случае учитель уведомляет об отсутствующих попечителя школы или помощника его (см. главу первую, § 3), который справляется о причинах неявки и заботится об устранении их. Учеников приучают к тому, чтобы они отнюдь не опаздывали к перекличке, т. е. к началу ученья. Учитель, воспитывая в детях любовь к порядку, должен сам служить им примером, а потому никогда не должен позволять себе опаздывать в класс и вообще с величайшей точностью должен соблюдать часы, в которые начинается, прерывается и оканчивается ученье. Точно так же с буквальной точностью учитель должен соблюдать им же самим составляемое и вывешиваемое недельное расписание учебных занятий.

(«Русская начальная школа», изд. 2-е, 1870 г.)

С. А. Рачинский[7]

СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА

(1881 г.)

1. Своеобразие сельской школы в России

Скажу прежде всего несколько слов об особенностях, присущих, в силу вещей, нашей сельской школе, насколько они начинают выясняться за краткий период ее существования.

Читая наши педагогические руководства, прислушиваясь к толкам печати, беседуя о школах с представителями нашей интеллигенции, постоянно чувствуешь, что речь идет не о той сельской школе, в которой приходится нам трудиться, но о сельской школе вообще, о какой-то схеме, заимствованной из наблюдений над школами иностранными, преимущественно немецкими. Но та школа, которая возникает на наших

глазах среди народа, глубоко отличающегося от всех прочих своим прошлым, своим религиозным и племенным характером, своим общественным составом, — среди обстоятельств, беспримерных в истории, — с этой схемою имеет очень мало общего. Постараюсь указать на самые резкие из ее отличительных особенностей.

В противоположность школам западным наша сельская школа возникает при весьма слабом участии духовенства[1], при глубоком равнодушии образованных классов и правительственных органов, из потребности безграмотного населения дать своим детям известное

С. А. Рачинский (с картины Богданова-Бельского)

образование. В этом ее слабость, в этом и ее сила, в этом ключ к объяснению всех прискорбных и отрадных явлений в жизни наших сельских школ.

Из этого порядка вещей прямо следует, что преподавание в сельских школах не может иметь никакого направления, кроме данного теми же безграмотными родителями, что за ними не может быть иного контроля, кроме контроля тех же родителей.

То, что я говорю, многим покажется чудовищным парадоксом. Наши сельские школы находятся под четверным контролем: дирекций народных училищ, епархиального начальства (через благочинных и особо назначаемых надзирателей), училищных советов и местной полиции. Кажется, на недостаток направляющих и контролирующих сил жаловаться нечего. Но чем же на деле выражается вся эта роскошь надзора и контроля?

Директоры и инспекторы народных училищ не пользуются сочув-

[1] «Заметки» появились впервые до возникновения церковно-приходских школ.

ствием нашей печати. Она преисполнена самыми резкими нападками на их бездействие или на ложное направление их деятельности. Нет сомнения, что в этих должностях человек неблагонамеренный может принести много вреда. Но принести пользу человек благонамеренный (а таковы все члены инспекций, с которыми меня сводила судьба) положительно не может. Все зимнее время этих почтенных чиновников поглощено составлением многосложных отчетов (за гражданский год), а летом, как известно, все школы закрыты. Этот порядок вещей, с одной стороны, не дает инспекторам физической возможности посетить те сотни школ, разбросанные на сотни верст, которые состоят в их ведении, с другой, — ведет к составлению отчетов из неверных цифр (ибо по каждой школе числятся и ученики, окончившие курс весною и поступившие осенью).

Участие училищных советов в школьном деле, в громадном большинстве случаев, ограничивается ходатайством перед земством об отпуске денежных сумм, огульным распределением их по наличным школам и назначением членов для присутствования на экзаменах.

Благочинные и специальные надзиратели за преподаванием закона божия посещают школы нехотя и только для исполнения формальности.

Полицейские чины, по свойственному русскому человеку здравому смыслу, вовсе не вмешиваются в школьное дело, в коем они ничего не смыслят.

И при всем том число школ растет, уровень их медленно поднимается, и, что бы ни говорили алармисты, они не только остаются нетронутыми нигилистической пропагандой, но приобретают все более религиозный, церковный характер, и центральным предметом преподавания все более становится в них — закон божий, тот самый закон божий, от преподавания которого, в большинстве случаев, упорно отказываются священники или который по молчаливому согласию они предоставляют учителю!

О тех отрадных исключениях, которые представляют школы с ревностным к делу народного образования законоучителем, — и говорить нечего.

Результат этот тем более замечателен, что все, повидимому, при возникновении наших сельских школ клонило их в направление противоположное: равнодушие к ним духовенства, краткое увлечение ими (перешедшее затем в совершенное охлаждение) местной интеллигенции, отношение к ним министерства, наконец, — естественное стремление элементов противообщественных, антирелигиозных овладеть этой возникающей школой. О равнодушии духовенства распространяться теперь не стану: на эту тему писано много, с явным впрочем злорадным преувеличением. Отношение нашей интеллигенции к религиозному элементу в школе известно: она допускает его лишь ради соблюдения каких-то консервативных приличий или как уступку невежественным требованиям простонародья, — и это лицемерное отношение к нему вреднее прямого гонения. Что касается министерства, то его постановления, циркуляры, инструкции преисполнены выражениями неустанной заботливости о процветании религиозного элемента в школах всех возможных наименований. Но во всем этом мало искренности. Стоит

только вспомнить то приниженное положение, которое отведено преподаванию закона божия в средних учебных заведениях. Относительно сельских школ стоит только заглянуть в «Каталог книг для употребления в сельских школах», изданный министерством в 1875 г. (Вышло ли новое издание — мне неизвестно, во всяком случае по школам оно не разослано.) Следует заметить, что всякая книга, не входящая в этот каталог (распадающийся на списки книг рекомендованных, одобренных и допущенных), безусловно запрещена[1]. Поверит ли мне читатель, если я скажу ему, что в этом каталоге не значится ни «Часослова», ни «Псалтыри», ни «Ветхого завета»! «Новый завет» — «одобрен», но не «рекомендован»... Всякому, конечно, известно, что без «Часослова» и «Псалтыри» сельская школа у нас немыслима, что «Ветхий завет» во всякой школе необходим. Тем не менее употребление этих книг в школах оказывается «безусловно запрещенным» со стороны министерства. Наконец, всем понятно, что нигилистический поход в народ, в программу коего, между прочим, входило и отравление сельской школы, окончился полнейшей неудачей.

Каким же путем совершается это воздействие оффициально бесправного, безграмотного, повидимому, совершенно некомпетентного населения на дело, в коем в сущности оно одно искренне заинтересовано? Медленным, почти бессознательным, но упорным давлением снизу, пассивным сопротивлением всему, не подходящему к народному понятию о школе, выживанием негодных учителей, поощрением удовлетворяющих народным нуждам, неотразимым влиянием учащихся на учащих.

Само собой разумеется, что этим преобладанием здорового, но темного, еще мало осмысленного влияния на наши сельские школы, рядом с их несомненной жизненностью, обусловливаются многие их слабости и недостатки, устранимые только временем. Наше дело зиждется неустанным трудом поколений и не может созреть в краткий период человеческой жизни...

Этот религиозный, церковный характер, налагаемый на нашу школу силой вещей, обусловливает другую ее резкую особенность — учебную программу, отличающуюся от учебных программ всех школ иноземных.

Кроме всех предметов, преподавание которых желательно или нужно во всякой сельской школе, польза и необходимость которых еще смутно сознается нашим безграмотным населением, русская сельская школа уже теперь обязана сообщать своим питомцам знание церковно-славянского языка.

Не могу достаточно настаивать на громадном значении этого обстоятельства, на неоцененном преимуществе, которое оно дает русской сельской школе над всеми прочими. Обязательное изучение языка мертвого, обособленного от отечественного целым рядом синтаксических и этимологических форм, а между тем столь к нему близкого, что изучение его вполне доступно на первых ступенях грамотности, — это такой педагогический клад, которым не обладает ни одна сельская школа в мире. Это изучение, составляя само по себе превосходную умственную

[1] Соблюдение этого запрещения, как известно, обеспечивается особыми мерами, которые были бы крайне стеснительны для школ, если бы существовала какая-либо возможность привести их в действие.

гимнастику, придает жизнь и смысл изучению языка русского, придает незыблемую прочность приобретенной в школе грамотности.

Действительно, по условиям нашего сельского быта, по бедности и малодоступности нашей светской литературы, для грамотного крестьянина не существует иного постоянного упражнения в грамотности, кроме чтения псалтыри по покойникам и участия в богослужении. Светских книг, доступных и полезных крестьянину, у нас слишком мало, и они попадаются ему редко. Между тем, неисчерпаемые богатства нашего богослужебного круга, — этого сокровища поэзии, нравственного и догматического поучения, наряду с священным писанием и житиями святых, — дают постоянную пищу уму, воображению, нравственной жажде нашего грамотного крестьянина, поддерживают в нем способность к тому серьезному чтению, которое одно полезно и желательно. Вот почему, между прочим, лишь те школы, которые устроены при церквах, плодят у нас истинных грамотеев.

Подобная роль, и по тем же причинам, предстоит в будущем в наших сельских школах изучению пения (церковного). Вернусь к нему впоследствии.

Мне остается указать на третью особенность наших сельских школ (северной полосы) — особенность, обусловленную причинами чисто внешними, но имеющую на ее внутреннюю жизнь неизмеримое влияние.

Особенность эта заключается в следующем. Девять десятых из учеников наших сельских школ не *ходят* в школу, а *живут* в ней. Деревни наши так разбросаны, ученики наши так малы и так плохо одеты, что лишь из одной, много из двух, трех деревень они могут ходить ежедневно в школу. Все живущие в деревнях более отдаленных приходят на целую неделю, с запасом хлеба, целый день сидят в школе или толкутся около нее, ночуют где попало — в классе, церковной сторожке; более зажиточные — в особо нанятых квартирах: у причетников и т. д. Школы, при которых устроено для учеников особое помещение или даже правильное общежитие, составляют весьма редкое исключение.

Нельзя не обратить достаточного внимания на эту особенность наших северных сельских школ. Во-первых, она объясняет то *нежелание* родителей посылать детей в школу, в котором так часто, и совершенно напрасно, упрекают наших крестьян. Всякий отец, всякая мать согласится, что нужно очень сильное *желание* дать своим детям посильное образование, большая уверенность в пользе этого образования, чтобы при таких условиях посылать своих детей в школу. Помещение детей к живущим поблизости от школы часто сопряжено с немалыми хлопотами и издержками. Эти хлопоты и издержки могут быть значительно уменьшены при устройстве в самой школе приличного помещения, при разумной инициативе священника или учителя, берущего на себя организацию правильного общежития. Но подобные общежития пока обязательными сделать нельзя, их распространение будет делом времени и опыта. Всего этого не следовало бы забывать нашим ревнителям обязательного и дарового обучения. Даровое обучение пока обходится у нас очень дорого.

Это исключительное положение наших сельских школ имеет громадное влияние на всю постановку нашего школьного дела. Оно дает родителям право быть чрезвычайно требовательными к учению, достающемуся ценою столь явных неудобств; оно возлагает на школу разные виды ответственности, о которых не может быть речи в школах Западной Европы и южной России. Оно, по силе вещей, превращает сельскую школу из учебного заведения в воспитательное. Школа захватывает всю жизнь ребенка и становится великой силой, налагающей на него неизгладимую печать. Какую? Это зависит от духа школы, от ее организации, от лиц, ею управляющих.

Само собой разумеется, что это обстоятельство имеет также решающее влияние на самый план преподавания, на его способы и методы. Вопрос уже не в том, как разумно распределить занятия в течение четырех, пяти часов учения, а в том, как разумно занять весь день ребенка. Счастлива та школа, которая имеет лампу, освещающую длинные зимние вечера, в которой ребята не вынуждены с трех часов пополудни сидеть в потемках или читать при свете догорающей печки. Но нелегка задача учителя, который берет на себя исполнить свои обязанности до конца, дополнить свои дневные уроки вечерними занятиями, без которых не имеет смысла жизнь несчастных школьников, оторванных от семьи, пользующихся учением лишь в течение двух-трех зим, от Покрова до светлого праздника.

Сказанного, полагаю я, достаточно, чтобы убедить читателя в коренном своеобразии русской сельской школы. Задачи ее труднее, шире, чем задачи какой-либо сельской школы в мире. Чтобы стать на высоту этих задач, ей предстоит выработать себе особый тип учебный и нравственный, которому нет образца в школах западноевропейских. Да хранит ее бог на первых неверных шагах ее трудного существования. В ней кроется зародыш великого блага или великого зла...

II. Кому руководить сельской школой

Наши учительские семинарии наполняются, с одной стороны, молодыми крестьянами, окончившими курс в двухклассных сельских училищах, с другой — юношами из всех прочих сословий. Причины, побуждающие их поступать в эти заведения, разнообразны, но лишь в редких случаях между ними играет видную роль сознательное желание поступающего посвятить себя учительскому званию. Преобладающим мотивом со стороны родителей-крестьян является тут смутное желание вывести своих детей в господа; со стороны родителей других сословий — вполне сознательное желание избавить своих детей от воинской повинности и доставить им три года казенного содержания и учения, а затем — казенное место. Желающих поступить в учительские семинарии всегда больше, чем можно их принять.

Эти юноши в течение трех лет проходят тот многосложный курс учения, программа которого подробно изложена на страницах «Руси», в статье г. Николаевского. Самое поверхностное усвоение такого курса в столь краткое время стоит не малого труда. О серьезном, действительном усвоении не может быть и речи. Особенно печально отражается это несоответствие между содержанием курса и его продолжительностью

на усвоении самых основных предметов — русского и математики. Но кроме массы отрывочных полузнаний воспитанники учительской семинарии приобретают в ней еще нечто другое. Крестьянского парня, проведшего в ней три года, невозможно узнать. Общество юношей иных сословий, немецкое платье, французские танцы, быстрое усвоение всех внешних признаков образованности, столь соблазнительное для впечатлительной, художественно-подражательной русской натуры, неизбежно и бесповоротно переводят его в разряд господ (в крестьянском смысле этого слова). Он вполне отпадает от крестьянской среды и, поступивши на место вдали от своей родины, прямо примыкает к среднему слою сельского общества, состоящему из духовенства, небогатых помещиков, кабатчиков и деревенских кулаков. В этом кругу он является образованным, всюду желанным и приглашаемым кавалером, затмевающим недоучившихся барчуков и тяжеловатых, робких воспитанников духовных семинарий. Его преподавание по новым методам, имеющим свои достоинства, но мало отношения к потребностям сельской школы, строгий порядок и благообразие, водворенное им в училище, приводят в восхищение местную интеллигенцию, обеспечивают ему одобрение вечно торопящегося учебного начальства.

Между тем, столь выгодное общественное положение, укрепляющее его в высоком мнении о себе, вынесенном из семинарии, имеет свою весьма существенную оборотную сторону: скудость материальных средств — повсеместную принадлежность нашей сельской школы. Его жалование, превышающее жалование прочих учителей (воспитанникам семинарий достаются лучшие места), все-таки слишком мало, и на улучшение в этом отношении не имеется надежд. Это жалованье, при полубарском его образе жизни, не дает ему возможности откладывать на черный день, не дает права рассчитывать на женитьбу в том кругу, в котором он вращается. Отсюда быстро развивающееся недовольство своим положением, желание улучшить его во чтобы то ни стало. Первым, ближайшим выходом является поступление в учительский институт, сулящее впереди лучше обеспеченное место городского учителя, сопричисление к служебному чиноначалию, возможность безграничной карьеры... Но всем воспитанникам учительских семинарий нет возможности поступать в учительские институты; это — удел немногих счастливцев. Остальные вынуждены искать иного выхода и рано или поздно его находят. Бойкий и грамотный молодой человек, примкнувший к среде господ и купцов, всегда найдет себе положение менее тягостное, чем положение сельского учителя, с вознаграждением не в пример бо́льшим. Внешний лоск, приобретаемый в учительских семинариях, несомненно приносит пользу их воспитанникам, но не учебному делу.

Конечно, есть исключения. Есть воспитанники учительских семинарий, с любовью погружающиеся в свое дело и поэтому довольствующиеся его скромной обстановкой, тщательно пополняющие собственным трудом пробелы, оставленные в их образовании учительской семинарией, вырабатывающие из себя превосходных, прочных сельских учителей. Но такие молодые люди поступают в семинарию лишь случайно. Поступление в нее определяется в весьма раннем возрасте.

Двухклассные сельские училища, главные, почти единственные рассадники семинаристов из крестьян (а они должны считаться нормальными воспитанниками семинарии), не имеют права оставлять при себе для приготовления в эти заведения мальчиков старше 16 лет. В эти лета угадать призвание трудно, — да и некому на это обратить внимание.

Все это в высшей степени ненормально и должно измениться... Но не хочу прерывать мою характеристику настоящего предположениями о будущем.

Всем известно, что кроме наших официальных, регистрированных училищ, находящихся под номинальным контролем разных лиц и учреждений, у нас существует сельская школа, ускользающая от всякого контроля[1], от всякой статистики, школа предшествовавшая учреждению наших правильных училищ и продолжающая действовать наряду с ними. Эта чисто-деревенская школа заключается в найме жителями какой-либо деревни грамотея, переходящего из дома в дом и обучающего детей этой деревни. Школы этого рода, на которые до сих пор смотрели с пренебрежением, почти враждебно наши ревнители просвещения, начинают обращать на себя то внимание, которое они вполне заслуживают. Слышатся даже голоса, указывающие на них, как на единственную нормальную форму сельской школы в России.

Не впадая в эту крайность, мы должны признать, что эти самородные школы сильно способствуют распространению грамотности в России, той элементарной, но прочной грамотности церковного характера, которая соответствует пробуждающейся потребности наших крестьян в образовании. Они имеют пред школами волостными и приходскими то громадное бытовое преимущество, что не отрывают своих учеников от семьи. Они, что бы ни говорили наши записные педагоги, составляют могучее подспорье правильной школе, облегчая ее труд, сокращая в ней срок учения.

Но было бы ошибочно думать, что они могут вполне заменить эту правильную школу. Это видно уже из того, что везде, где существует действительно хорошая волостная или приходская школа, деревенские школы в ее окрестностях исчезают.

Но исчезают они, я в этом убежден, только для того, чтобы в ближайшем будущем возродиться в новом, улучшенном виде. На место разных проходимцев, занимающихся теперь ремеслом обучения ребят, станут грамотные крестьяне тех же деревень, ученики приходской школы, действующие в ее духе и под ее руководством. Они составляют нечто вроде параллельных классов низших отделений этой школы, подчас и старших. Лишь этим путем, как я постараюсь показать ниже, может быть достигнуто, в северной и средней полосе России поголовное обучение крестьянских детей грамоте. Мысль эта — не новая. Она уже была выражена, с полной отчетливостью и ясностью, графом Л. Н. Толстым в его замечательной брошюре о народном образовании. Ту же мысль, не в столь определенной форме, высказывал и покойный Ф. М. Достоевский.

[1] С 1891 г. школы грамоты подчинены надзору духовенства.— *Н. Ж.*

Но и в теперешнем их состоянии эти деревенские школки заслуживают сочувствия и поощрения. Их, часто весьма плохие, учителя, имея дело с небольшим числом учеников, вынужденные постоянным контролем родителей к усиленной деятельности, по этому самому достигают результатов замечательных, по какому бы методу они ни вели свое преподавание. Встречаются между ними и люди весьма умные и талантливые, доведенные пьянством и распутством до скитальческой жизни. Само собой разумеется, что пример их не полезен детям, не способен внушить родителям высокое мнение о благах образования. Но зато всякое опасение какой-либо неблагонадежности, политической или религиозной, тут невозможно: контроль имеется полный, единственный действительно существующий в России...

Таковы учителя, которыми ныне располагает наша сельская школа. Читатель видит, что они оставляют желать многого, что тип русского сельского учителя еще далеко не выработался. Тем не менее, уже теперь исключительные условия нашей сельской школы налагают на ее учителя особый отпечаток. Если он человек по личным качествам достойный своего звания, если это звание не есть только ремесло, навязанное ему случайными обстоятельствами, — он неминуемо берет на себя нелегкий труд приладиться к этим тяжким своеобразным условиям, чтобы извлечь из них какую-либо пользу для своих учеников. Эти ученики поручены ему на краткий срок, но зато они у него под руками с утра до вечера. Чтобы добиться какого-либо результата, он волей-неволей должен умножить число классных занятий или придумать для детей полезные занятия вне классов. Отношения его к ученикам становятся живее, ближе, чем в школе, действующей только в определенные часы. Сила вещей заставляет его заботиться о многом другом, кроме успехов этих учеников в арифметике и чистописании. Его затягивает дело по самой своей жизненной сложности, и он привязывается к нему навсегда, если он склонен к нему достаточно, чтобы не отказаться от него после нескольких лет настойчивого, слабо вознаграждаемого труда.

Но одним учителем не исчерпываются учебные силы школы. Рядом с ним во всякой школе, заслуживающей название нормальной, действует законоучитель-священник.

Читателю тотчас приходят на ум повторяемые на все лады и, к сожалению, отчасти справедливые упреки нашему сельскому духовенству за его якобы полное равнодушие к делу сельской школы.

Да, эти упреки справедливы, но они преувеличены.

...По самому свойству нашей сельской школы, священник, принимающий к сердцу ее преуспеяние, приобретает в ней круг деятельности несравненно более широкий, чем простое преподавание закона божия. Он разделяет или берет на себя труды учителя по преподаванию церковно-славянского языка. Обладая, в огромном большинстве случаев, несравненно более солидными и обширными познаниями, чем учитель, он имеет благотворное влияние и на все прочие отрасли преподавания: ибо, если он искренно предан школьному делу, он человек непритязательный и скромный, как все наши хорошие священники, щадящий самолюбие своего младшего товарища.

Но еще важнее воспитательное влияние священника на школу. Урок закона божия, этот любимый урок наших учеников, исходя из уст любимого священника, учащего своей жизнью, приобретает громадную силу, помимо тех элементарных сведений, которые в нем сообщаются. Священник, и вне классов следящий за жизнью учеников, оторванных от семьи, приходящий в их бедные жилища на утреннюю и вечернюю молитву, входящий в их маленькие горести, в их горькие нужды, — делает больше и лучше, чем самый искусный преподаватель. Он придает смысл этой насильственной жизни детей вдали от родного дома, под сенью церкви. Он завязывает с своей паствой те неразрывные связи, которые одни дают прочность и действенную силу его школьным поучениям. Хороший священник — душа школы; школа — якорь спасения для священника[1].

ИЗ ПРАКТИКИ ШКОЛЫ В С. ТАТЕВЕ

(1890 г.)

Почти ежегодно февраль приносит нам несколько недель несравненной тишины и ясности. По ночам мороз силен, посреди дня с крыш струятся блестящие капли, и падают, звеня, алмазные сосульки. По утрам зимнее марево причудливо изменяет очертания синеющей дали. По вечерам Венера горит столь ярко, что деревья бросают на снег явственные тени; пепельный диск луны ясно дополняет ее сияющий серп; долго на западном небе таинственно мерцает слабое, косое пламя зодиакального света.

И почти ежегодно с этими ясными днями совпадает первая неделя великого поста. На этой неделе школа говеет, ибо в прочие недели поста священник слишком обременен множеством говеющих. Службы этой недели совершаются учениками, без участия причетника, и приготовления к ним занимают нас в начале всякого нового года.

Из этих служб самая характерная — так называемые мефимоны, т. е. великое повечерие со вставленным в него чтением великого канона Андрея Критского. Служба эта повторяется четыре дня сряду и задает тон всему церковному строю семи недель, в нашей глуши еще сохранивших свой строгий живительный облик.

На последние дни масляницы ребята распускаются по домам. Собираются они вновь в школу в чистый понедельник. Не все поспевают к началу уроков. Живущие далеко опаздывают, более по вине родителей, чем по собственной. Впрочем, к обеду все бывают в сборе. Присоединяются к нам и некоторые из бывших учеников, басы и тенора нашего хора.

После обеда бывает спевка, на коей неизменно оказывается, что альтики хрипят, что дискантики плохо берут свои верхние ноты вследствие масляничной беготни и крика на морозном воздухе. Но мало-помалу голоса слаживаются, и давно заученные напевы звучат с достаточною стройностью.

В четвертом часу один из старших мальчиков посылается произвести уставные двенадцать ударов в колокол; ибо удары эти должны быть весьма редки (между каждыми двумя ударами полагается прочесть псалом 50-й), — церковный же сторож одержим неизлечимою торопливостью, и благовест его сбивается на набат.

Яркие лучи уже низкого солнца заливают площадку, отделяющую церковь от школы. В холодноватой церкви, чисто вымытой, тихо и светло. Народу на службу собирается весьма мало. Мефимоны в наших сельских церквах никогда не исполняются, а привычка посещать церковь в известные дни создается веками. Школьная братия становится не на тесный клирос, а посреди церкви, перед приготовленным для чтения великого канона аналоем...

[1] Типичные для Рачинского реакционные рассуждения о «пользе» духовенства и религии в народном образовании. — *Н. Ж.*

...Мы возвращаемся в школу. На дворе уже темно и морозно. Но колокольня церкви еще белеет на синеющем небе, озаренная последними отблесками потухающей зари. Краткость дня не позволяет исполнять в точности указания Типикона: «Подобает же экклесиарху и сие смотрети прилежно, да когда повечерия отпускают, быти знамению дне, сиречь прежде сомрака».

В школе тотчас раздается жужжание завтрашних чтецов, повторяющих порученные им псалмы и молитвы. Перед ранним ужином еще позторяются те песнопения, которые на службе прошли слабо. В девять часов уже окончена вечерняя молитва, и малые ребята, утомленные службою и резким февральским воздухом, быстро засыпают. Лишь некоторые из старших еще сидят в затихшем классе под лампою, за часословом и псалтирью...

(«Сельская школа», по изданию 1902 г.)

В. Я. Стоюнин[8]

ЗАМЕТКИ О РУССКОЙ ШКОЛЕ

(1881—1882 гг.)

IX.

Цель общеобразовательной школы

Наши средние школы называются общеобразовательными. С этим прилагательным они противополагаются школам специальным. Но в наших понятиях, кажется, не проведена между ними ясная черта; отсюда у нас является нередко смешение понятий вместе с недоумением, что принять за предмет общеобразовательный и что за специальный. Школе ставят на вид цель общеобразовательную, а какая цель общего образования, мы позволим себе усомниться, что школа вполне выяснила это понятие. Стоит только просмотреть программы всех наших средних школ, чтобы убедиться, что эти кабинетные произведения составлены без всякой общей идеи. По ним трудно вывести понятие о человеке, получившем общее образование: по одним, это — человек, получивший столько-то познаний из географии, истории, математики, физики и разных других предметов, вместе с некоторыми иностранными языками (предполагая, что все это основательно усвоено, хотя в действительности у большинства этого не бывает); по другим это — человек, занимавшийся, может быть, и теми же предметами, но в другом объеме; по третьим — человек, много упражнявшийся над грамматиками классических языков, над чтением разных отрывков из классических литературных произведений и, так сказать, понюхавший кое-что из некоторых наук. При этом вы себя с недоумением спрашиваете: в чем же заключается сущность образования, по каким соображениям в целях образования одной программе нужно занимать будущего образованного человека историей два часа в неделю, а другой — три; одна считает нужным знакомить с такими частями математики, до которых другая и не прикасается? Точно так же и по всем прочим программным предметам. Значит, цели общего образования не одни и те же, а в таком случае и общее образование делится также на специальности. Тут уж вы совсем становитесь втупик: логическая несообразность уж очень поразительна. Начинаете прислушиваться к объяснению педагогов: одни говорят, что основы общего образования лежат в научных познаниях, другие возражают, что наука дело второстепенное; вся сила в древних языках, которые, приучая перекладывать чужие мысли с одного языка на другой, оказывают удивительные чудеса в умственном развитии. Согласитесь ли вы с теми или с другими, а все же не устраните от себя заключения, что общее образование у нас делится на специальности, и, следовательно, общее о нем понятие еще не выработалось. Затем вы можете обратиться к практикуемым учебникам: у каждого своя определенная цель, но цель исключительно научная, следовательно, более или менее специальная. Где же та общая идея, по которой педагогически разрабатывался учебник, идея, которая бы определяла объем его и тесно связывала бы его с общеобразовательными целями? Каждый преподаватель, считающийся специалистом по своему предмету, старается передать своим ученикам как можно больше сведений в интересах своей науки, но у него нет той общей идеи, которая бы удерживала его в строгих пределах, определенных разрешенным вопросом, — что нужно для общего образования?

Не найдете вы ответа на свой вопрос и в среде тех, которые оканчивают курс в этих общеобразовательных школах. У даровитых из них окажется, может быть, довольно познаний по разным наукам, но зато как мало высших понятий, которые должны бы были связывать в одно целое все эти разнородные познания, приобретенные памятью в разное время, и которые приводили бы его к сознанию, для чего ему передавались эти именно познания. У него в голове много имен, фактов, чисел, фраз, отдельных представлений и общих заученных мыслей, не всегда, впрочем, ясных, которые скоро забудутся, но у него слишком мало материала, чтобы составлять правильные посылки и из них делать верные заключения в вопросах, касающихся его жизни и физической, и умственной, и нравственной, у него нет никакого критерия, чтобы обсуживать явления жизни и те общие выводы, которые выхватываются из книг и выдаются ему за последнее слово науки. От неясности высших понятий у него нет твердой опоры ни для мысли, ни для поступков. Напрасно нам говорят о том прочном формальном умственном развитии, которое является плодом изучения классических языков. Не оспаривая этих плодов, мы скажем, что по меньшей мере странно развивать аппетит и не давать пищи, развивать умственные силы и не давать нужного материала для того мышления, на которое вызывает жизнь. Не будет же думать молодой человек вне школы о периодах Цицерона и о героях Софокла или Виргилия. Жизнь встретит его множеством вопросов, для разрешения или, по крайней мере, уяснения которых потребуется не только приготовленный крепкий

ум, но и выработанные ясные понятия обо всем том, что связывается с нашей жизнью. Без них, что сделает ваш развитой ум? Цитаты из Фукидида и Тита Ливия не помогут, а настоящий научный материал, нужный для правильных выводов, оказывается очень скудный. Отсюда является блуждание ума, мечтание, вытекающее из случайной ассоциации понятий, видится недомыслие в суждениях и поступках. Очевидно, что образование не доведено до конца, что ему недостает чего-то самого существенного. Молодая натура стремится к жизни, кипит, рвется к деятельности, а внутри себя чувствует пустоту, беспочвенность; идеалам развиться не из чего; остается или предаться животным наклонностям, удовлетворению чувственных аппетитов, или искать выхода из своего неопределенного и тяжелого положения в каких-либо безумных замыслах, в которых видятся все те же неясные понятия, неразвитые наукой. Это ли мы должны назвать образованием? Или нам укажут на тех молодых людей, которых знакомили с разными видами животных и растений, заставляли делать разные математические выкладки, заучивать множество географических и исторических имен и фактов и проч. Да, им старательно укладывали в головы разные познания, но приведены ли они в надлежащую связь между собой, в такую связь, от которой бы просветлело в душе, сделалось бы ясным, для чего и как жить, в какой сфере искать себе идеалов, чтобы почувствовалось, что учат для жизни, а не для школы. Ничего этого не видно в том же блуждании мысли, в том же недомыслии, в том же малосилии ума в вопросах жизни. Не разрешается и здесь вопрос: в чем полагалась сущность общего образования. Умственное и нравственное колебание от недостаточного развития высших понятий не может служить признаком образования.

В нашей общеобразовательной школе много специальностей, которые без нужды считаются очень важными в виду полноты науки, но которые, обременяя память, не служат к уяснению и развитию понятий, нужных для общего образования. Полнота науки нужна в специальном ее изучении. Специальность собственно и заключается в полноте. Благодаря ей, специалист имеет больше возможности применять ее к потребностям жизни и к исследованию разных явлений в жизни и в природе. С ее полнотой он усваивает себе научный метод, которым и пользуется в своих исследованиях. Но простое применение науки к потребностям жизни еще нельзя принять за исключительную принадлежность специальности. Полагать этот признак для отличия специального от общего было бы крайне ошибочно и даже вредно в вопросе об образовании. Нельзя задаться мыслью учить тому, что не имеет практического применения к жизни, на том только основании, что это уже специальность, которая не должна входить в круг общего образования. Странно было бы учить арифметике без мысли, что она на каждом шагу будет нужна в жизни, в применении к разным ее потребностям. Говоря о специальностях в нашей средней школе, мы разумеем не применение науки к жизни, напротив, хотелось бы, чтобы каждый как можно чаще пользовался приобретенными им научными познаниями во всех случаях жизни.

Специальность нашей школьной науки заключается в тех излишествах, которые увеличивают массу познаний только потому, что они входят в объем данной науки, но которые не прибавляют в голове ничего существенного для образования. Для них требуется только память, но не та работа ума, из которой выясняются понятия. В защиту их обыкновенно говорят: как же не знать этого образованному человеку? Но мы припомним, что когда-то говорили то же самое и о греческой мифологии, делая ее особым научным предметом в школе, удерживали и в истории разные сказки, которых будто бы «стыдно не знать образованному человеку»:

И дней минувших анекдоты
От Ромула до наших дней
Хранил он в памяти своей.

Но потом стали убеждаться, что настоящее образование нисколько не пострадает и без этих премудростей, и ученики мало-помалу избавлялись от них. Но вместо них стали требоваться другие премудрости, которые показывают, что понятие об образовании у нас все еще смутно и неопределенно. Благодаря этому оказалось нужным увеличивать число ежедневных уроков в школе и распинать учеников в их школьных занятиях. А между тем нельзя сказать, чтоб образование их улучшилось.

Вглядываясь в занятия наших учеников, приходишь к мысли, что они учатся больше для школы, чем для жизни. Большая часть работ, которые даются им, не имеют никакой другой цели, кроме желания не оставлять их ума ни минуты в праздности, которая есть мать всех пороков. Не щадят их физических сил, задавая разные уроки, но не для того, чтобы при этом имелось в виду достигнуть какой-нибудь намеченной педагогической цели, а для того, что нужно выполнить в срок данную программу; она же составлена несоразмерно с назначенным временем, потому что «нельзя же, — будто бы, — образованному человеку не знать» всего того, что в ней напичкано, а преподавателю нельзя же не иметь в виду экзаменов, по которым судят об его старании; на экзаменах же требуют, чтобы ученики выкладывали свои познания и чем больше, тем, конечно, лучше. О всем же прочем, что составляет существенное в образовании, на экзамене, в той форме, как он производится, мало узнаешь. Итак, у школы являются свои особенные цели, которые отделяются от цели истинного образования, а эта последняя и совсем забывается в погонях за успешными экзаменами. Но нам нужно не подобное школьное образование, а такое, которое имело бы в виду жизнь, облегчало бы ее, ставило бы человека в более правильные отношения и к природе, и к обществу. Для достижения же этой цели школа не может действовать без идеала. А наша школа в лице преподавателей, преследуя мать всех пороков до истощения сил физических, гоняясь за точным исполнением программ и за экзаменами до истощения сил умственных, жила без идеала, и в этом главный ее недостаток, из которого развивались и все другие. Общее образование может только определиться по идеалу просвещенного чело-

века, который и должен отвлечь школу от всех ее специальностей, определив сущность образования. Тогда у школы будет одна общая идея, над которой станут работать сообща все преподаватели, и каждый своим трудом будет вносить только то, что нужно для осуществления этой идеи.

Разумеется, мы не создадим себе такого идеала, пока у нас не выяснится понятие о просвещении, а оно, надо признаться, крайне затемнено у нас нашим предшествующим развитием и ложным отношением к науке. Многое принимали мы за просвещение, исключая того, что должно в нем заключаться. Мы не можем определить, когда у нас впервые явилось это слово, но нельзя не признаться, что оно составилось очень удачно для названия самого понятия. В нем, хотя и метафорически резко выразился признак того, что мы должны разуметь под истинным просвещением. Этот признак сближен со светом, все кругом освещающим, согревающим, оживляющим. Это тот свет, который вспыхивает в нашем духе, освещая наш умственный и нравственный мир, вознося нашу мысль на ту высоту, с которой все видится яснее, и определяются лучше отношения ко всему окружающему. Предлог *про* выражает, что этот свет стремится проникнуть как бы насквозь в существо, следственно в самую глубину его, все осветить и не оставить ни одного темного уголка.

Вот какое понятие заключается в слове «просвещение», судя по его названию. Оно противополагается слову «невежество» в смысле неведения, в котором человек пребывает от малого знакомства с законами жизни и которое держит собственную его жизнь в бедности среди постоянных непредвиденных случайностей. Это противоположение выясняет нам, что просвещение составляет мир высших идей, которые приобретаются через изучение всего, что существует и действует как в нас, так и вне нас. Отсюда просвещение тесно связывается с учением, дающим свет разуму и указывающим тот прямой путь, по которому следует итти человеку. Итак, просвещение не может быть без развития высших понятий, в которых связывается, но не смешивается все существующее по известным определенным законам и в известных между собой отношениях. Следственно, просвещенный человек не тот, у кого много несвязных познаний или таких, которые составляют одну какую-нибудь специальность, а тот, кто через научные познания развил в себе высшие понятия, которые определяют человеческую жизнь в ее отношениях ко всему окружающему, т. е. к природе и к обществу. Просвещение вызывают присущие человеку стремления к истине, правде, добру и изящному и сами им поддерживаются. Следственно, с просвещением соединяются все сферы деятельности — и ученого, и администратора, и судьи, и медика, и филантропа, независимо от тех специальных познаний, которые им нужны для деятельности. Можно быть очень ученым специалистом, и в то же время человеком мало просвещенным, т. е. без тех высших понятий, которые возвышают человеческую жизнь, расширяя и освещая умственный и нравственный горизонт. С другой стороны, можно быть очень просвещенным человеком без всякого права называться специалистом по какой бы то ни было отрасли наук.

Но, определяя таким образом просвещение и просвещенного человека, мы не можем сказать, что во все времена людям ясно представлялись эти понятия. Масса, относясь с уважением к самому слову, очень часто враждебно относилась к передовым двигателям просвещения, тем людям, которые путем изучения жизни и природы стремились расширить умственный кругозор или выяснить какие-либо нравственные понятия, чтобы привести жизнь в большее соответствие с законами физическими или нравственными. Их новые открытия развивали и новые понятия и разрушали ассоциацию представлений и понятий, которая слагалась у современников с самого детства, к которой они так привыкли и от которой отказаться было бы для них трудно, как от какой-то святыни. Они дружно вступались за нее, а тот, кто ставил им новую, высшую ступень к просвещению, являлся в их глазах не просветителем, а развратителем. Сущность просвещения ускользала из их понятия, и этим словом они называли то, что не составляло просвещения: нередко блеск светской жизни или даже недостатки людей, которые назывались просвещенными только по недомыслию. Это смешение понятий ввело в ошибку и Жан-Жака Руссо, который вздумал доказывать, что просвещение приносит более зла, чем добра. Но несмотря на все это, путем к просвещению всегда считалось учение, для которого и назначались ранние юношеские годы. Юноша должен был пройти какую-нибудь школу, чтобы получить право назваться просвещенным. Правда, и школа нередко искажала идею просвещения, если не теряла ее совсем из виду, или задавалась такими специальными задачами, которые не выясняли, а затемняли понятие о человеке и о правильном его отношении к обществу. Но тем не менее наука всегда считалась просветительной силой, хотя нередко ставилась так, что не могла достигать настоящей цели.

Наши школы с начала прошедшего столетия также заводились во имя просвещения, даже при той скудности наук, какие вводились в них. Но идея просвещения связывалась только с удовлетворением тех нужд, какие чувствовало русское государство. Наше просвещение началось прямо со специальностей, следовательно, лишено было той силы, которая составляет его сущность: потребности жизни практической взяли сильный перевес над потребностями духовной жизни. Отсюда не мог развиться и идеал просвещенного человека. Школа работала без всякого идеала, потому что долгое время вели ее Цыфиркины и Кутейкины. Подражая Европе, мы ссылались на вековые ее опыты без всякого соображения с ее историческим развитием, учили в школах учебники по разным научным предметам, как это делалось в Европе, и отличали просвещенного человека от непросвещенного или по французским разговорам или по школьному его диплому, в котором значилось, что он учился разным языкам и наукам. Но этот просвещенный человек в жизни выказывал самое скудное развитие ума, самые грубые нравственные понятия. Оставалось только пожалеть и время, и труд, потраченные им на затверживанье учеб-

ников, которые скорей затемнили, чем просветили его душу. Конечно, были блистательные исключения, которые сумели сами додуматься до высших понятий, иные даже на горе себе, но мы разумеем большинство. Была у нас и такая пора, когда мы отрекались от Европы, заподозревая науку в злоумышленности, и провозгласили свои собственные принципы школьного воспитания: «православие, самодержавие и народность», но только на бумаге и в торжественных речах, а на самом деле продолжали безжизненно заучивать учебники с некоторыми ограничениями и думать о табели о рангах, над которой не возвышались наши понятия. Понятие о просвещении сузилось до того, что семнадцатилетний юноша, окончивший курс в чине девятого класса, казался чуть не идеалом просвещенного человека, а он не замедлял проявлять свой идеализм на паркете, в бойких и утонченных французских разговорах и на службе в казенных наживах или секретных взятках. Мы знали одного, который без краски на лице говорил, что он с удовольствием променял бы все свое образование на порядочный куш денег. Вот как ценилось образование нашими просвещенными людьми. Но если ценить на деньги и по совести, то не стоило оно и гроша, хотя казне обходилось не дешево.

В последние годы наши школы много, иногда даже чересчур много, стали хлопотать об умственном развитии учеников, и каждый преподаватель развивал по-своему и тянул в свою сторону; растягивали бедный ум, но силачей не выходило. Произошла важная ошибка в том, что средство приняли за цель. Учат музыке не для того, чтобы развивать кисть руки, а для того, чтобы научить хорошо разыгрывать всякие ноты, а руки уже сами разовьются от необходимых упражнений. Невозможно развивать какие-либо силы без цели дойти до какого-нибудь определенного конца, чтобы получить возможность свободно пользоваться развитыми силами в данной работе. Точно так же невозможно развивать одни и те же силы с помощью разных лиц, не сговорившихся в общей цели. А в нашей школе делалось так: развивали силы и ни на чем ином их не сосредоточивали, вели разными параллельными путями и, конечно, не могли довести до одного общего пункта, потому что общей конечной цели у них не было. Отсюда каждый преподаватель занимался только своими уроками, не видя надобности справляться с работами своих товарищей, отсюда и между программами не было никакой внутренней связи; учебные предметы делились на главные и второстепенные; одни назначались для развития мыслительной способности, другие для памяти, третьи для воображения, а иные просто для того, что не нами они заведены в школе. Не было связи даже между программами и количеством времени, назначенным для выполнения той или другой программы. Отсюда понятно, что когда заходила речь об улучшении школьного образования, то при неясности общей цели ничего другого не могли делать, как переносить учебные предметы из класса в класс, прибавляя или уменьшая число уроков по каждому предмету. Некоторые педагоги чистосердечно заявляют, что школьное учение даст значительно лучшие результаты, если прибавить только по одному уроку на закон божий или на русский язык, или на математику.

На вопрос же: где для этого взять время, они, не задумавшись, отвечают: отнимите часок от географии, да часок от естественных наук, образование от того существенно не пострадает. Не служит ли это доказательством, что в сознании большей части наших педагогов нет общего определенного плана? У всех стремление только расширять программы, но где же предел этому расширению? и где та разумно сдерживающая сила, которая бы соединила в один план все программы и ее части?

Сделать исключительно формальное развитие умственных сил целью школы — значит задаться тем же идеалом, каким задается акробатическая школа, где развивают физические силы не для здоровой жизни, не для применения их в какой-либо определенной работе, а для фиглярских штук. Развитая сила непременно будет акробатствовать, если ей не над чем будет работать. Над чем будет работать формально развитой ум, если у него в запасе оказывается слишком мало материала для мысли? Предполагать, что он может выдумывать сам верные мысли и прилагать их к жизни, значит не знать даже элементарной психологии. Как ни будь развит ум с формальной стороны, но, не опираясь на точные научные познания о жизни природы и человека, он не может правильно обсудить ни одного явления жизни. В своей самонадеянности он, пожалуй, будет рассуждать обо всем, но будет во всем выказывать полное недомыслие. Он будет поражать реторическими фразами, которых у него останется в памяти много от школьного учения, может быть, блестящей речью, но наполненной пустомыслием или сбивчивыми понятиями, или скороспелыми заключениями, которые имеют силу истины для таких же умов, как он сам. Разве это не умственное акробатство? Разве такое развитие дает содержание для духовной жизни, дает твердые основы, которые составили бы отпор всем измышлениям мечтательных голов? Что с таким развитием сделает юноша под влиянием множества впечатлений от жизни, если его понятия о человеке, об обществе, о государстве, о гражданине и прочее остались невыясненными, точно так, как и многие нравственные понятия? А они должны были остаться невыясненными потому, что они выясняются только на основании многих научных познаний, которых у него слишком мало; вместо же них было в голове много фактов, имен, чисел, отрывочных фраз, которые ничего ему не выясняли и скоро забывались. Что мудреного, что пылкий юноша, утомленный одними формальными безжизненными работами ума в школе, ища жизни, принимает на веру за истину всякую новую мысль, связанную с жизнью, хотя бы действительность не представляла никакой почвы для ее осуществления. Но где же ему обсудить действительность, когда ему смутно представляются все ее законы? Он набрасывается на чтение, но там принимает всякую смелую гипотезу за доказанную истину и, пользуясь ею, ставит себя в самое ложное отношение не только к обществу, но даже и к природе.

Из всего этого ясно, что та школа еще плохо вооружает юношу, которая думает только об одном формальном развитии ума. Такое развитие должно быть только одним из средств в стремлении к

идеалу, каким должна задаваться настоящая школа. А этот идеал есть идеал просвещенного человека. С просвещением же, как мы видели, соединяются такие понятия, из которых вырабатываются в душе человека высшие понятия, необходимые для того, чтобы поставить себя в более правильные, т. е. разумные отношения ко всей окружающей жизни. Какие же это высшие понятия? Для выражения их в языке существует немного слов, которые знакомы как безграмотному крестьянину, так и высокопросвещенному человеку. Возьмем для примера слово *человек:* оно слышится в устах всякого, но как различны понятия, которые соединяются с ним. Для одного оно — святейшее из званий, для другого — не более, как простая кличка, отличающая от прочих животных. Для того чтобы перейти от этого грубого понятия до возвышенного, которое заставляет полюбить человека, как существо нравственное, стоящее неизмеримо высоко над животными, хотя с физической стороны он есть только вид животного, того понятия, которое внушает желание служить человечеству, нужно постепенно выяснять много низших понятий, относящихся к миру физическому и нравственному. Просвещенный человек, с высшим понятием о человеке, должен одинаково верно понимать и природу внешнюю и свою собственную точно так же, как и свои нравственные отношения к людям и обществу. Но и этого мало, — он должен понимать и отношения настоящего момента своей жизни ко всем предшествующим, каким путем дошло общество, народ, человечество до настоящего момента. Тогда только ему будет ясно высшее понятие о человеке, а с тем вместе и о гражданине. Вот наше идеальное представление просвещенного человека, и вот что должна иметь в виду школа, рассуждая, к чему и как вести юное поколение. Давайте ему такого материала, с которым он мог бы постепенно возвышаться от низших понятий к высшим, не смешивая их. Работайте с ним над этим материалом, опираясь на законы физические и психические. При этом формальное развитие ума будет совершаться само собой, но при этом у него постепенно будет увеличиваться запас истин, на которые он может твердо опираться, принимая впечатления от собственной жизни. Притом же нечего опасаться, что забудутся те или другие сообщенные познания. Понятие, выработанное таким путем, никогда не забудется, оно, напротив, вечно будет развиваться и расширяться. Определяя, каким идеалом должна задаться школа, мы не мечтаем о невозможном. Мы не предполагаем, что школа, выпуская юношей из своих стен, в состоянии будет указывать на них, как на воплощенные идеалы. Она должна образовывать не идеалы, а по идеалу, что не одно и то же, должна поставить юношу на путь самоусовершенствования, по которому обязательно итти просвещенному человеку; школа, вызывая стремления к истине, правде, добру, изящному, не будет навязывать идеал, а предоставит каждому в дальнейшей жизни вырабатывать свой идеал в связи с деятельностью, какую он себе выберет. Истинно-просвещенный человек всегда будет искать себе деятельности, потому что она сделается потребностью его развитой природы, она соединит его с обществом и даст ему право на звание гражданина.

Из всего нами сказанного мы делаем такие выводы.

Стремление человечества к просвещению доказывается историей. Оно признается добром. Школа вызывается этим стремлением, следственно, она может исполнять свое жизненное назначение только тогда, когда будет иметь в виду идеал просвещенного человека. Если такой человек отличается развитием высших понятий, которое приобретается через научные познания, то и школа должна итти этим путем, применяясь только к пониманию и силам каждого возраста. Отсюда и школа должна делиться по возрастам, но никак не по сословиям, так как психические законы у всех одни и те же. Общеобразовательная школа должна быть низшая, средняя и высшая, внутреннюю связь между ними должен составить один и тот же идеал, а различие — в разных степенях его достижения, в большей или меньшей полноте высших понятий. Все они имеют конечную цель одну и ту же — довести до известной ясности понятия о природе и человеке в отдельности и об отношении человека к природе, но только в разных объемах. Средняя школа естественно продолжает дело низшей, точно так, как высшая — дело средней; переход из одной в другую должен быть свободный. Все учебные предметы должны стремиться к одной цели — дать каждому возрасту столько, сколько он может принять, чтобы из приобретенных познаний могли выработаться в известном объеме и содержании понятия о природе и человеке, понятия, над приобретением которых должен трудиться ум самодеятельно, приобретая в то же время и формальное логическое развитие.

Мы утверждаем, что общеобразовательная школа не должна задаваться никакими специальными целями, несмотря на могущее быть возражение, что жизнь, к которой должна готовить школа, требует труда, работы, дела, а они в свою очередь требуют в наше время специальной подготовки. Согласные с этим последним, мы убеждены в необходимости отдельных специальных школ или учебных мастерских, приноровленных к общеобразовательным школам, из которых могли бы туда поступать дети старшего возраста или юноши. Пускай из низших школ поступают дети четырнадцати или пятнадцатилетнего возраста в учебные мастерские или в низшие сельскохозяйственные школы; из средних школ переходят юноши в коммерческие училища, в школы технические, шкиперские, в военные училища, в учительские семинарии и разные другие профессиональные школы, наконец, из высших школ — в университеты и в высшие специальные заведения. Тогда не придется видеть таких странных и крайне прискорбных явлений: молодые люди, оставляя школу, не знают, за какое дело взяться и куда примкнуть в то время, как вокруг раздаются жалобы на недостаток людей умелых и знакомых с делом. Не будем встречать и таких юношей, которые напрасно сетуют, что школа не дала им познаний, нужных для трудовой жизни, для добывания куска хлеба. Тогда из высшей образовательной школы будут стремиться в университет или в высшую специальную школу только молодые люди, действительно способные заниматься наукой и талантливые, и будут доходить там до конца. Теперь же стремятся туда все, даже совсем неспособные и равнодушные к науке, потому что

неудовлетворенные тем маложизненным образованием, теми бессвязными познаниями, которые они получали в школе, они не видят прямого выхода в жизнь, чтобы примкнуть к какой-нибудь работе, за неимением таких средних специальных школ, где бы они научились прилагать свои силы и познания к определенному делу. Они стремятся в высшее учебное заведение в надежде там найти себе удовлетворение, но там у них нехватает сил и терпения дойти до конца, и вот, на половине дороги, а часто и в начале, бросают заведение и являются совершенно беспочвенными. Настолько развитые, чтобы рассуждать и все осуждать, они в то же время оказываются совершенно неумелыми ни для какого дела. Они начинают скитальческую жизнь и делаются людьми лишними в общей жизни, тогда как этого не должно бы было быть, если бы они во-время могли перейти в небольшую специальную школу, соответствующую их силам.

Специальные школы, куда могли бы поступать юноши из низших и средних общеобразовательных училищ, легко бы могли быть заводимы и правительством, и обществами, и частными лицами: они не потребуют больших издержек, а между тем могут принести огромную пользу. Они не только будут распределять по работам все наличные молодые силы, прошедшие правильную общеобразовательную школу, но в скором времени поднимут и разные технические и ремесленные производства, за которые будут приниматься люди с понятиями более или менее развитыми, и, следовательно, способные к самоусовершенствованию. Вот когда будут приносить большую пользу все наши общеобразовательные школы, тесно связанные с специальными, но не слитые с ними в одно.

(Педагогические сочинения, С.-Петербург, 1911 г.)

А. Н. Острогорский [9]

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

(1897 г.)

Образование и воспитание отнюдь не тождественные понятия. Обучение, преподавание, образование имеют в виду умственные силы, воспитание — убеждения и характер человека. Образование дает человеку знания, навыки, методы умственной работы, понимание причинной связи явлений, обобщения, систему знаний и прочее. Воспитание имеет в виду поведение человека, свойство его отношений к другим людям, определяемое общим его миросозерцанием. Руководящим началом его поведения служат отнюдь не все идеи и обобщения, ставшие

достоянием его ума, но только перешедшие в убеждения. Выработка же убеждений есть акт не одной умственной, а всей психической работы, не одного ума, а и чувства, и объектом ее служит весь сложный запас впечатлений как органического, так и внешнего происхождения.

В убеждения человека вливается весь его личный опыт, и воспитание, как воздействующая деятельность одного лица на другое, сводится к содействию последнему в работе самовоспитания.

Целям образовательным может служить все, что может подлежать научной обработке. Подбором содержания учебного предмета и методическим его изложением преподаватель может дать пищу уму своих учеников и вызвать работу их умственных сил. Ученики его станут сведущими и развитыми, будут знать и понимать, словом, будут образованы, но образование их может ни к чему не обязывать их, может остаться без всякого применения к жизни. Мысль не мертвый капитал, она живая сила, но мысль может родить только мысль, а не дело. Средствами воспитания может служить все, что способно стать фактом личной жизни человека, захватить его всего — его ум, чувство, волю, вызвать потребность проявить во-вне свое достояние: впечатления жизненные, впечатления художественные, религиозные внушения, личные испытания, склад жизни, влияния природы и т. д. Понятно, однако, что не все этого рода средства ведут к целям, какие мы ставим воспитанию и самовоспитанию. Только то отвечает воспитательным целям, что помогает человеку выработать свою личность, составить себе ясное и полное миросозерцание, определить свое положение и свое отношение к окружающему обществу, родине, человечеству, укрепить волю в следовании своим убеждениям и т. д. Жизненные впечатления часто подрывают в испытавшем их человеке доверие к идеалу, веру в свои силы, заставляют «сжигать то, чему поклонялся», или наоборот — складывать руки, чтобы плыть по течению. Кто раз решился на самовоспитание, на пристальное и строгое слежение за собою, тому часто выпадает на долю много мучительного: сомнения, борьба с собою, падение, передумывание заново того, что уже было продумано и т. д. Пирогов рассказал нам об этом в своих «Вопросах жизни». Участие, предоставление возможности излить свою душу, совет искренний, идущий от сердца, новые впечатления, нередко — молитва, книга, — все это может быть целесообразным в минуты переживаемого кризиса. И так как никто не гарантирован от кризиса и почти никто не может обойтись без мучительной стороны роста убеждений, то воспитание, как преднамеренная работа взрослого человека на помощь самовоспитанию, должно снабдить юношу средствами, которые должны быть у него всегда под рукою во все время, пока складываются его убеждения.

Средства эти в науке, литературе и жизни.

В выработке убеждений наука — верный и надежный пособник человека, но чтобы верно определить ее роль, оговоримся: научные знания не рождают мотивов к действию; последние, выражаясь вульгарно, родятся в сердце, в убеждениях человека, иные в темпераменте и организме. Но раз явилось желание действовать, человек

образованный имеет много шансов перед необразованным, что его действия будут разумнее, целесообразнее, плодотворнее, чем поступки второго. Оттого мы вполне присоединяемся к тем, кто считает, что образование воспитывает посредственно.

Образование усиливает средства человека, нужные ему в момент психической борьбы и при выборе решения, как поступить ему не только в частном случае, но при общей выработке принципов для руководства вообще в своей деятельности. Образование своею формальною стороною изощрит его мыслительные силы, сделает его суждения более правильными, логичными, а своею материальною стороною оно так сказать расширяет его опыт, снабдив его сведениями, добытыми другими для общей сокровищницы — науки. Понятно, что нравственное чувство может сказать только: помоги ближнему, будь честен, помоги родине, а чем и как помочь, чего требует в данном случае честность, какой службы ждет от меня родина, об этом надо рассудить, чтоб вместо помощи не погубить, вместо счастья не причинить горе, вместо пользы не принести вред. Чутья совести достаточно, чтобы толкнуть человека в ту или другую сторону, но впереди у него путь, а по дороге нельзя итти ощупью, если хочешь итти твердо. Речь идет об отношениях личности не только к личности, но и к собирательной единице — обществу. Знание законов природы вообще и человеческой в частности (психологии), знание бытовых, экономических, исторических и других условий общества вполне необходимо при каждом столкновении личных интересов с общественными, при выработке руководящих принципов и пр. Образование, обогащающее нас знаниями о вещах, в среде которых проявляются наши этические запросы, снабжает нас лучшими средствами для решения нравственных вопросов.

Эта роль знания в практическом решении наших этических задач отчасти определяет содержание образования. Образование тем ценнее, чем жизненнее оно дает знания. Но этим его содержание не исчерпывается. Образование само себе цель, потому что удовлетворяет духовной потребности человека; оно же служит общей основой для профессионального, прикладного образования. Между этого рода знаниями и нравственностью можно установить разве очень отдаленную связь, главное же в них определяется самостоятельною задачею образования. Многие знания природы нужны человеку на каждом шагу, эстетическое образование стоит само за себя. Спрос на этого рода знания определяется не этическими запросами, а другими, имеющими такое же, как они, право на существование.

Влияние на миросозерцание человека они приобретают лишь тогда, когда достигают философской широты обобщения. Миросозерцание должно считаться с идеей о незыблемости законов природы, о подчинении им и человека и о том, что забвение или нарушение их никогда не проходит безнаказанно. Оно должно считаться с указаниями на полноту и относительность знания — с одной стороны, и с другой — что благополучие людей много зависит от того, насколько они познают законы природы и научатся пользоваться ими на благо. Далее, определяя права человека, мыслящий человек признает и права

каждой из многообразных сторон натуры человеческой: не о хлебе едином жив будет человек... для человеческой жизни нужно удовлетворение потребностей и эстетических, и любознания, и любви, и правды...

Этими соображениями, как мы сказали, определяется и разнообразие состава общеобразовательного курса. В него должны входить не только точные знания и изучение природы, кроме материальной стороны образования столь важные и для осуществления формальной его задачи, но и науки гуманные, дающие знания о духовной природе человека, об общежитии, исторической жизни общества и пр.

...При всем желании школы ограничить свою задачу сообщением образования, даже и в том случае, когда она в образование включает то, что мы считаем воспитывающею стороною образования, в действительности ей никак не удается уйти от прямого воспитательного влияния на своих питомцев.

Прямое воспитывающее влияние мы приписываем жизни, ее урокам и внушениям, ее впечатлениям, ее требованиям.

В младенческие годы и в весь дошкольный период человек воспитывается почти исключительно семьею, жизнью семьи. Здесь получают свою первую пищу его склонности, здесь зарождаются его симпатии, потребности, интересы, здесь обозначается его характер. Многое берется подражанием и обращается в привычку, тем более прочную, чем раньше она начала складываться...

...Но с поступлением детей в школу положение осложняется. Интересы их раздваиваются между школою и семьею. И оттуда и отсюда они получают внушения. Кроме того, и сама жизнь их становится сложнее: образуются новые связи, товарищи, учителя; являются очень определенные обязанности, серьезная ответственность, новые интересы: учебные, корпоративные и пр.

...В школе дети проводят продолжительный период жизни, период, когда они формируются, переживают разные кризисы, получают образование, определяют свои жизненные дороги. В школе — специалисты, обширные (сравнительно с семьею) средства, возможность коллегиального решения вопросов, опытность и прочее. Семья часто подавлена заботами повседневной жизни, школа — предполагается, несколько идеальна, потому что ведет к свету, к просвещению. Семья, а с нею и все общество вправе ждать, что школа научит своих питомцев лучшей жизни, внушит им более возвышенные интересы.

Эта помощь семье и, надо прибавить, всему обществу оказывается правильною постановкою учебного дела, когда она не односторонняя и преследует цели не только образовательные, но и воспитательные.

Но независимо от того, что обучение в школе должно внести в сознание молодежи своим содержанием, родители ждут от нее и иного влияния. Они не без основания считают ее школою жизни и обучение в классе с товарищами предпочитают домашним занятиям в одиночку с особыми учителями. Собственно в учебном отношении эти последние занятия могут иметь большие преимущества перед первыми. Учителей вы выбираете сами, занятия индивидуализируются, на них меньше

тратится времени и прочее. Но школу, работу в классе, все предпочитают работе одиночной, и, очевидно, в глазах общества то, что дает школа, имеет большую цену. Общая работа возбуждает соревнование, обмен мыслей, хождение в школу налагает обязанности, приучает к аккуратности, расчету времени, исполнительности, приучает жить в обществе с товарищами, выводит из привилегированного, исключительного положения, при котором так легко вырасти требовательным себялюбцем, и ставит рядовым, живущим под одинаковым режимом с прочими товарищами. Школа, наконец, дисциплинирует. Школа — это, действительно, школа жизни и дает массу хороших привычек, весьма ценных в общежитии. Это фундамент, не идейный, а реальный под миросозерцание, и без него последнее есть продукт мыслителя, а не дорогое качество живого общественного деятеля. Начать надо во всяком случае с этого.

И школа дает это, но не удовлетворяет тех, кто думает, что отношение к школе ввиду ее просветительного значения должно быть требовательным. Дело в том, что все эти добродетели в школьной практике приобретают специфически-школьный характер. Уважение к старшим, в котором должно воспитывать юношество, облекается в формы, очень далекие от принятых в общежитии, и в результате часто вызывает школьные проявления, выражающие полное неуважение учащихся к своим наставникам. Исполнение учебных обязанностей тоже вырождается в своеобразные школьные дурачества. Образуется крайне нежелательная двойственность:. общая нравственность и рядом с нею другая, школьная нравственность, которая часто резко противоречит первой, потому что разрешает ложь, обман, грубость, жестокость и прочее. Много в этих отношениях учащихся к наставникам традиционного, живущего потому, что так повелось с издавнего времени; в другом мы сами виноваты, но во всяком случае это зло может быть устранено (особенно во вновь учреждаемых школах) или смягчено. Надо только внимательнее отнестись, серьезно передумать то, что опытными людьми писалось о воспитывающем значении баллов, наказаний, экзаменов, ценза наставников, о закравшемся в школу формализме и многом другом. Надо твердо помнить, что школа, как бы ни открещивалась от воспитания, невольно, но непременно воспитывает, и эта сторона дела заслуживает полного внимания тех, кому воспитание дорого.

Факт как бы то ни было таков, что семья и общество ждут от школы, что в ней молодежь не только получит образование, что она не только выведет ее на дорогу к самовоспитанию и наметит ей, как задачу, твердые убеждения и цельное нравственное миросозерцание, но что молодожь пройдет в ней и элементарную школу общественной жизни. Не правы те родители, которые считают свои обязанности исполненными, раз юноша пристроен в школу, но тот, кто смотрит на школу, как на пособницу семье в воспитании детей, имеет на то полное основание...

(Образование и воспитание, С.-Петербург, 1897 г.)

П. Ф. Лесгафт [10]

ЗАДАЧИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ШКОЛЕ

(1898 г.)

С точки зрения нормальных проявлений человека, умственная и физическая деятельности должны быть в полном соответствии между собою, ибо только тогда будут существовать все условия для более точного сознательного разъединения и сравнения между собою как всех получаемых представлений, так и действий. Как одностороннее физическое развитие приводит только к проявлению деятельности, недостаточно умственно проверенной и направленной, так и одностороннее развитие умственное непременно связано с недостатком объективной проверки, и поэтому в частностях умственный труд остается часто не выясненным. При умственном и физическом образовании имеют также одинаковое применение как закон постепенности и последовательности развития (Ламарк), так и закон гармонии (Биша). Относительно деятельности человека эти законы могут быть выражены следующим образом:

1) Деятельность всех органов человеческого тела, а вместе с этим форма и объем их увеличиваются, если они *постепенно* и *последовательно* возбуждаются к этому, и если приход всех составных частей органов соответствует расходу (закон последовательности и постепенности).

2) Только при гармоническом развитии всех органов организм человека в состоянии совершенствоваться и производить наибольшую работу при наименьшей трате материала и силы (закон гармонии).

Нередко приходится видеть сочетание развитой умственной деятельности с весьма слабым телом, но такое нарушение гармонии в постройке и отправлениях организма не остается безнаказанным, — оно неизбежно влечет за собой бессилие внешних проявлений: мысль и понимание могут быть, но не будет надлежащей энергии для последовательной проверки идей и настойчивого проведения и применения их на практике. В подобных случаях, вследствие преобладающего развития одних органов в ущерб другим, нарушается общая гармония деятельности организма, отправления которого становятся ненормальными.

Деятельность наших органов может возвышаться без вреда только при постепенном и последовательном возбуждении; резкое и сильное возбуждение легко доводит отправления их до предела, за которым начинается понижение деятельности или даже прекращение ее. С другой стороны, если какой-либо орган человеческого тела, не получая возбуждения, бездействует, то он подвергается постепенному регрессивному изменению и делается неспособным совершать свойственные ему отправления (Ламарк). Итак, развивать нормальную деятельность органов нашего тела мы можем только путем изолирования движений, сравнения свойств этих движений между собой и строго последовательных и настойчивых упражнений. Таким путем возможно уве-

личить деятельность органов движения, научиться производить все элементы движений сообразно с существующими для того в организме условиями, в их различных видоизменениях и комбинациях. Умение изолировать движения того или другого органа по мере надобности весьма ценно, так как оно позволяет вполне приспособляться к препятствиям, которые требуется преодолеть без траты лишних сил и времени. Правильные и последовательные упражнения необходимо поэтому направить таким образом, чтобы уметь с *наименьшим трудом в наименьший промежуток времени производить наибольшую работу*.

Гармоническое, всестороннее развитие деятельности человеческого организма должно составлять общую цель воспитания и образования, задачи которых только в частности отличаются между собою: воспитание захватывает в свою область нравственные качества человека и его волевые проявления, следовательно, способствует выработке нравственного характера лица, между тем как образование имеет в виду систематическое умственное, эстетическое и физическое развитие; оно должно приучить молодого человека изолировать получаемые им ощущения и впечатления, сравнивать их между собою и составлять из представлений отвлеченные понятия; выяснять на основании усвоенных истин встречающиеся явления и, наконец, действовать с возможно большею целесообразностью и настойчивостью. Семья, в которой преимущественно складывается тип и характер лица, имеет поэтому главным образом воспитательное значение, а школа, содействующая систематическому умственному и физическому развитию, должна прежде всего заботиться о достижении образовательных целей, не упуская, однако, из виду типических особенностей каждого ребенка, чтобы содействовать нравственному развитию его. Следовательно, если школа и задается главным образом целями образовательными, то тем не менее применяемые в ней методы преподавания и отношение к учащимся должны вполне согласоваться с воспитательными целями. Понятно, что для успеха школьного дела весьма важно точное и резкое определение задач школы, неопределенность которых может создать лишние затруднения. В организме человека все так связано, что всякое искусственное разъединение его отправлений нарушит общую гармонию деятельности и не приведет к желанным результатам; поэтому всего плодотворнее будет деятельность того педагога, которому доступны всестороннее понимание ребенка и связь наблюдаемых у него проявлений. В последнем случае воспитательные и образовательные цели сливаются, как и проявления, замечаемые в природе. Задачи воспитания и образования становятся общими — содействовать возможно большей сознательности в проявлениях и действиях молодого человека и устойчивости нравственного его характера. Минуя разбор условий, содействующих развитию типа и характера лица, так как об этом было уже говорено в описании школьных типов,[1] мы перейдем к задачам школы. При знакомстве с нашими школами мы обыкновенно видим, что в них занимаются исключительно умствен-

[1] Автор имеет в виду свою книгу «Школьные типы», изданную в 1884—1890 гг. — *Н. Ж.*

ным развитием ребенка и не обращают никакого внимания на его физическое развитие. Задачи последнего, можно сказать, совсем еще не разработаны, а в существующих по этому вопросу сочинениях почти ничего нельзя найти, кроме перечисления ряда самых разнообразных упражнений, без какой бы то ни было логической связи между ними и без понимания их значения. Попытки сознательного отношения к делу замечаются только у преподавателя математики Г. У. А. Фита[1]. В своем сочинении Фит говорит о телесных упражнениях следующее: «Под телесными упражнениями мы понимаем все те движения и применения сил человеческого организма, которые служат для его усовершенствования». Разбор отдельных упражнений очень поверхностен и не выдерживает критики, но все же сочинение это, вместе с историческим отделом, вполне соответствовало научным требованиям своего времени. Это не простой набор различных упражнений, могущих служить шаблоном для невежественного преподавателя, как это сплошь да рядом встречается в подобных сочинениях; эта работа заставляет предполагать знакомство автора с историей изучаемого им предмета и стремление выяснить значение упражнений, которые он указывает; заметно также, что ему были не чужды кое-какие сведения о строении и отправлении человеческого организма.

Целостною школою, соответствовавшею степени научного развития и условиям жизни своего времени, была *только* классическая греческая школа, в которой умственному и физическому развитию придавали одинаково важное значение, как это видно из приведенного исторического очерка учения о физическом образовании детей в Греции. До сих пор опираются на основания этой школы, но, к сожалению, нарушают существовавшую в ней гармонию, совершенно искажая ее идеи. От периода реформации школ, возбужденной мыслями Монтэня, Раблэ, Локка, Ж. Ж. Руссо, Песталоцци и др., и до настоящего времени школа все еще не выяснила своих задач, не установилась твердо, не вошла гармоническим звеном в общественный строй. Эмпирический метод она оставила, а основных истин для себя до сих пор еще выработать не могла. До сих пор педагоги не усвоили следующих простых и верных мыслей, высказанных Ж. Ж. Руссо: величайшая тайна воспитания заключается в том, чтобы телесные и умственные упражнения служили друг другу отдыхом; «желаете образовать ум вашего ученика, упражняйте его силы, которыми ум должен управлять, развивайте настойчиво его тело, сделайте его крепким и здоровым, чтобы он стал мудрым и рассудительным. Дайте ему возможность работать, быть деятельным, бегать, прыгать, быть постоянно в движении, чтобы он был бодрым человеком, и он сделается также рассудительным человеком. Предположение, что упражнение тела вредит умственной деятельности, есть жалкая ошибка; как будто обе эти деятельности не должны быть в согласии, и как будто одна не должна постоянно действовать на другую». Если эти положения соответствуют отправлениям организма, то, убедившись в их истинности, мы должны

[1] G. U. A. Vieht, Versuch einer Encyklopädie der Leibesübungen, 2 Th., Berlin, 1794—1795.

признать, что они суть основные положения педагогики. Постараемся же проверить их анатомофизиологическими данными.

Легко убедиться в необходимости смены физических и умственных упражнений. Чрезвычайно часто приходится слышать, что ребенок не желает заниматься, что он избегает занятий, невнимательно следит за ними, не приготовляет заданных уроков, наконец, что он ленив и даже неспособен к занятиям. Известно, что всякое однообразное действие непременно утомляет, даже доводит до гипноза и сна. Относительно мышечной системы в физиологии известно, что при усиленных упражнениях, при работе на различных машинах и аппаратах, необходимо следить, чтобы при этом действовало возможно большее число мышц, и чтобы деятельность распределялась по различным частям организма, так как, чем большее число мышц принимает участие в работе, тем медленнее наступает момент утомления, когда трата материала до того увеличивается и накопление продуктов разложения доходит до такой степени, что мышцы становятся неспособными к деятельности. Общие основания, имеющие значение при отправлениях мышечной системы, могут быть применены и к умственной работе. Однообразие в последнем случае очень быстро и сильно утомляет, и чем деятельность ограниченнее, тем скорее наступает утомление, тем оно больше чувствуется. Если, следовательно, ребенка, еще совершенно не владеющего своими физическими и умственными отправлениями, не умеющего сосредоточивать свое внимание на одном каком-либо предмете, заставить заниматься более или менее продолжительное время однообразным делом, то он, понятно, скоро устанет и пожелает прекратить его. Принуждение может временно увеличить деятельность, но утомление затем все-таки появится и еще в большей степени. Под влиянием этого чувствования ребенок либо прямо откажется от всяких дальнейших занятий, либо, оставив утомившую его работу, обратится к другой. Предоставленный самому себе, ребенок тем дольше останавливается на одном и том же занятии, чем оно разнообразнее, чем большее число мышечных групп принимает в нем участие. Таким образом, сама природа ребенка требует смены одного занятия другим. Только по мере того, как ребенок приучится действовать целесообразно и дольше сосредоточивать свое внимание на одном и том же предмете и соразмерять свой труд с препятствиями, которые приходится преодолевать, однообразная деятельность не будет так легко утомлять его, но все же лишь настолько, насколько он привык владеть и управлять собой. Следовательно, для успешного преподавания в школе необходимо уравновешивать умственные и физические занятия, распределяя их таким образом, чтобы они действительно служили отдыхом друг другу, поддерживали бодрость и восприимчивость ребенка. Образование должно дать ребенку не только уменье сознательно разъединять получаемые им ощущения и впечатления, но и уменье так же сознательно относиться к своим движениям. Как в первом случае ребенок приучается сосредоточивать свое внимание на явлениях окружающего его мира, так в последнем случае он знакомится с приспособлениями своих органов к движениям и проявлению сил при преодолевании различных препятствий. При

этом наблюдается такая последовательность: каждое производимое нами движение сопровождается известными ощущениями (мышечное ощущение), зависящими от сокращения деятельной мышцы; этими ощущениями мы и руководимся при всякой нашей физической работе; ребенок должен научиться управлять своими движениями, руководствуясь ощущениями, связанными с мышечной деятельностью. Путем анализа и сравнения получаемые извне впечатления переходят в умственную работу, появляясь уже затем в виде отвлеченных понятий. Соответственно этому следует научиться анализировать и сравнивать движения, стараясь приспособить их к такой активной деятельности, в которой наибольшая работа производилась бы при наименьшей затрате труда, что возможно также и при отвлеченных умственных занятиях. При изучении выражения лица оказывается, что, приучаясь относить сокращение мышц, окружающих органы высших чувств, к воспринимаемым впечатлениям, человек приучается производить такие же сокращения под влиянием чувствований, соответствующих этим впечатлениям, причем степень сокращения и число участвующих в нем мышечных групп прямо пропорциональны силе впечатления[1]. Это основное положение для выяснения явлений выражения лица, несомненно, имеет значение и для всех отправлений двигательного аппарата нашего тела. Если мы привыкли производить движения, вполне отвечающие определенной цели, то мы в состоянии производить такие же движения под влиянием чувствований, аналогичных тем, которые сопровождали отправления двигательного аппарата, т. е. внешние выражения всех душевных волнений, или эмоций, составляют только повторение движений и выражений, производимых нами первоначально непосредственно под влиянием действующих на наше тело возбуждений и раздражений, а также под непосредственным влиянием ощущений, сопровождающих отправления всех органов животной и растительной жизни. Мышечные ощущения и ощущения органов чувств могут быть признаны за первичные, или основные чувствования (Бэн), а эмоции, или душевные волнения, — за вторичные, производные или сложные чувствования; согласно с этим и внешние выражения последних всегда должны соответствовать реальным проявлениям первых (элементов). Поэтому внешние выражения душевных волнений, или эмоций, по качеству и по степени должны состоять из движений, сопровождающих те простые или основные чувствования, из которых данные эмоции слагаются, или которым они соответствуют. Тесная связь, существующая между непосредственными физическими и душевными проявлениями, с одной стороны, и внешним их выражением, с другой, ясно показывает необходимость гармонического физического и умственного развития в школе.

Всякий практический способ, усвоенный нами для выяснения пути, которым добыты научные истины, требующий как разъединения целого на отдельные составляющие его части, так и составления его из

[1] См. П. Лесгафт — о генетической связи между выражением лица и деятельностью мышц, окружающих органы высших чувств. Москва, 1881 г., «Известия общества любителей естествознания, антропологии и этнографии, состоящего при Московском университете».

частей, — всего лучше знакомит нас с аналитическим и синтетическим методами, всего более содействует обстоятельному пониманию значения этих методов, а также истинного характера достигнутых при их помощи результатов. Усвоение научных выводов без внутренней логической связи с теми посылками, из которых они вытекают, не может дать твердого основания для практической деятельности, потому что не одно знание тех или других научных истин ценно в этом случае, но и глубокое понимание их действительного значения, возможное только при реальной проверке, а в особенности при знакомстве с научными методами такой проверки. Если ребенок усвоит какой-нибудь механический метод, не понимая совершенно, какой смысл имеют его отдельные приемы, то и действовать он будет механически, — он не сумеет применить данный метод к частному случаю. Это положение остается справедливым как относительно умственного, так и относительно физического развития.

Из всего сказанного следует, что задачи физического образования будут состоять: *в уменье изолировать отдельные движения и сравнивать их между собой, сознательно управлять ими и приспособлять к препятствиям, преодолевая их с возможно большею ловкостью и настойчивостью; иначе говоря: приучиться с наименьшим трудом в возможно меньший промежуток времени сознательно производить наибольшую физическую работу или действовать изящно и энергично.*

(«Руководство по физическому образованию детей школьного возраста», ч. 1, гл. II, стр. 260—268, С-Петербург, 1912 г.)

С. Н. Южаков[11]

ОСНОВЫ СРЕДНЕУЧЕБНОЙ РЕФОРМЫ

(1896 г.)

II.

Что может дать средняя школа? При современном объеме знания, теоретического и практического, и при восьми (а считая и приготовительный класс, даже при девяти) годах школьного учения в возрасте от десяти до двадцати лет, она может дать и много, и многое разное... Между этим многим разным надо выбирать. Что же изберем критерием для этого?

«Школа должна готовить человека для жизни» — формула, которую мы много раз и на все лады слышали от защитников реального образования, а теперь слышим от сторонников укороченного полуобразования. В таком общем выражении формула эта неоспорима, потому что не для смерти же школа готовит человека... Для приготовления к смерти существуют духовники, исповедальни, монастыри. Для жизни человека приготовляет семья и школа, воспитание и обучение. Воспитание — дело семьи, обучение — дело школы. Мы на этих страницах не будем вдаваться в «давнишний старый спор, уж взвешенный судьбой», не должна ли и школа преследовать воспитательные

задачи? Это вопрос, совершенно особый и требующий специального разбора. Мы остановимся на образовательных задачах школы, не касаясь воспитательных. Словом, чему учит? Что же дает нам для этого выше приведенная затасканная, но все еще импонирующая формула? Что нужно для жизни? Прежде всего — кусок хлеба, твердили нам защитники реальной школы, а теперь повторяют еще с большим азартом защитники полуобразования (которое они называют образованием профессиональным). Реалисты четверть века тому назад отсюда выводили необходимость знания природы; современные обскуранты выводят необходимость ограничить образование профессиональными навыками. Можно, однако, и многое другое еще вывести, потому что формула, охватывающая все (всю жизнь, по крайней мере), в сущности ничего не определяет. Гг. реалисты и гг. обскуранты сходятся, по крайней мере, на первом выводе, что надобен «кусок хлеба»; гг. моралисты им могут ответить, что «не о хлебе един жив человек», а на этой почве разнообразие ответов будет не менее необъятно, чем на почве «куска хлеба». Гг. обскуранты, впрочем, охотно пользуются аргументами моралистов, чтобы устранить реально-образовательные программы, как аргументами реалистов о «куске хлеба» для устранения гуманистической системы. Но и гуманисты могут воспользоваться формулою «школа должна готовить для жизни», потому что весь вопрос не в том, для жизни или для смерти готовит школа, а что надобно для жизни... Кому, однако, надобно? Hier ist der Hund begraben, и, если мы ясно и определенно поставим и решим этот вопрос, то и вся задача среднеобразовательной школы представится настолько ясною и определенною, что уже не будет большого труда разобраться в громадной массе накопленного и разнообразного расчленившегося знания для выбора из него учебного материала по именно той образовательной системе, которая отвечала бы уже ясно и точно формулированной задаче.

Кому надобно среднее образование — это значит: в чьих интересах, ради чьих благ и пользы дается образование воспитанникам средней школы? Это могут быть интересы, блага и польза государства, нации, того или другого общественного класса, самого образуемого индивида... Классовые интересы и пользы, по самому факту существования классов, не могут быть одинаковы. Они должны быть различны, иногда даже противоположны. Если при выработке школьной программы имеются в виду классовые интересы, то не может быть, следовательно, и речи об одном общем типе государственной средней школы. Учебные заведения в таком случае по необходимости являются сословными и притом не только образовательными, но и воспитательными, потому что они должны дать не только образование, приспособленное к специальным интересам и задачам сословия, но и сословные навыки и сословный корпоративный дух. Множественность типов среднеучебных заведений, преимущественно закрытых, представляется логическим разрешением образовательной задачи нации, построившей свой быт на строго сословном начале. Таким строго сословным началом была проникнута дореформенная Россия, где мы действительно находим и преобладание типа закрытых учебных заведений, и чрезвычайное разнообразие образова-

тельных и воспитательных систем этих заведений. Для дворянства существовали кадетские корпуса, институты благородных девиц, некоторые привилегированные заведения (правоведы, лицеисты, пажи); для чиновничества — гимназии, некоторые специально выделенные девические институты, девические пансионы (последние даже частною инициативою); для духовенства — бурсы и семинарии; для купечества — коммерческие училища; для мелкого разночинца — уездные. Как видите, все было очень ясно и определенно. Каждый сверчок хорошо знал свой шесток; молодежи каждого сословия давалась специальная учебная дрессировка, а для крепостного народа образования не надобилось.

Иначе говоря, классовая система образования во всех видах и формах, в основе своей, противоречит интересам государства, нации и образуемых личностей. Система государственного и национального образования (среднего, как и всякого другого, мужского, как и женского) не должна, следовательно, исходить из частных и обособленных интересов того или другого класса населения.

В жизни каждый класс будет естественно преследовать свои классовые интересы, но государство и нация, создавая школу не на сословные, а на общенародные средства, не могут и не должны иметь в виду классовых интересов, не могут и не должны дрессировать молодое поколение в направлениях, затрудняющих сближение и примирение классовых интересов. Взаимное непонимание и взаимное отвращение, создаваемые такими дрессировочными заведениями, едва ли не по ошибке носящими название учебных и образовательных, создают такую рознь между классами и такое подавление слабых, что рано или поздно отзываются весьма печально на всей национальной жизни и на государственном развитии. Те горестные уроки, которые дала нам история в эпоху восточной войны 1853—1856 гг., обнаружили, к чему ведет это естественное развитие классов, а в том числе и классовой (тогда сословной) системы образования. Уроки эти пали не на мертвую почву, и тогда мы сразу и решительно отказались от крепостного и сословного строя национальной жизни, в том числе и от системы сословной закрытой школы. В настоящее время внедрение капиталистического процесса дробит русскую нацию уже не столько на сословия, сколько на экономические классы, и рядом с этим процессом новейшего общественного диференцирования возникают и новые школьные программы, дробящиеся на программы для богатых и бедных, во-первых, по профессиям (экономическим отправлениям), во-вторых. Это естественно, но с точки зрения и государственной, и национальной так же нецелесообразно и так же опасно, как уже и отжившая свое время система сословной школы. То же полуобразование, те же взаимные отчуждения и непонимание разных категорий молодого поколения, те же, стало быть, затруднения в сближении и примирении классовых интересов, то же отсутствие чувства общенациональной солидарности и понимания общенациональных интересов, — вот чего вправе мы ожидать от предлагаемых нам новейших программ, не имеющих, однако, шансов получить осуществление настолько широкое, чтобы стать опасными. Помнить их значение, однако, не мешает, хотя значение это историческое и общественное, отнюдь не научное и не логическое.

Порождение естественных процессов общественной эволюции, отнюдь не умственного фактора, программы классовой системы образования находятся в явном противоречии с данными науки и с последовательною логикою беспристрастного и добросовестного мышления. Сила науки и могущество добросовестного мышления, сила и могущество разума и совести и являются причиною, что на Западе Европы эти опасные программы полуобразования и классового морально-интеллектуального отчуждения разных народных слоев не имеют успеха, несмотря на то, что именно на Западе Европы дробление на экономические классы сделало наибольшие успехи, и классы, заинтересованные и в дроблении образования, достигли наибольшего могущества. У нас слабее умственный фактор; слабее, однако, и классы (капиталистические), которые могут в настоящее время желать классовой системы образования. Программы такого укороченного, «раздробительного» обучения не стыдятся появляться у нас (стыдясь появляться в Западной Европе), но из этого еще не следует выводить, что шансов на осуществление они имеют у нас больше. Капитализм еще слаб у нас. Если же ему и суждено будет расти на русской почве, то надо ожидать, что будет, ему в отпор, расти и сила знания, сила умственного и нравственного фактора. Современные дебаты о среднеобразовательной системе мало задевают вопросы классовой системы. Поэтому и мы на этот раз ограничимся этими замечаниями, которые приводят к заключению, что образовательная система (средняя в том числе) должна иметь в виду интересы, блага и пользы никак не различных классов, на которые дробится нация и между которыми распределяются отдельные индивиды, составляющие нацию. Но в таком случае, чьи же? Государства, нации или индивидов? Из четырех возможных ответов на поставленный в начале этой главы вопрос мы вычеркиваем, следовательно, один ответ. Остается три... Но три ли, в самом деле?..

Интересы государства и нации требуют возможно высокого уровня общего образования, на почве которого легко приобретаются и хорошо сохраняются специальные и профессиональные навыки, тогда как без общего образования требуется посвятить их изучению и сохранению всю жизнь, что вызывает, стало быть, дробление на классы, классовую замкнутость и антагонизм. Следовательно, если смотреть на задачу школы вообще, среднеучебной в особенности, с точки зрения интересов и польз государства и нации, как целого, то эта задача легко уложится в формулу: прежде всего — общее образование, поднимающее уровень культурности образуемого и подготовляющее его к восприятию всяких профессий, всяких специальных навыков, всяких «кусков хлеба», всяких «нужд жизни»... Но не есть ли все это вместе с тем и образовательная задача в интересах образуемых индивидов? Не сводятся ли, стало быть, три ответа, которыми мы заключили предыдущую главу этого «Дневника», к одному?

Широко, правильно и дальновидно понимаемые интересы нации, как целого, государства и отдельных граждан вообще не должны противоречить друг другу (по крайней мере, в современном государстве); в частности несомненно, что они совпадают в вопросах учебно-образовательной организации. В интересах нации, государства и образуемых

субъектов эта организация должна иметь в основе своей внимательно обдуманную систему общего образования, приготовляющую не специалиста, а человека, всесторонне культурного, развитого и образованного. Цивилизованный человек — вот что нужно «для жизни», и вот какой задаче должна ответить всякая целесообразно организованная средняя школа.

«Цивилизованный человек» был задачею классической школы; такую же задачу должна ставить себе и новая школа, которая должна остаться гуманитарною, перестав быть классическою. Новый цивилизованный человек, как он выражается в лучших представителях, в лучших деяниях и лучших творениях нового времени, выше, многостороннее, гуманнее классического человека, и молодое поколение может лучше и всестороннее цивилизоваться, усваивая деяния и творения передовых наций новой Европы, нежели на деяниях и творениях древности. Они должны сохранить свое место во всякой гуманитарной школе, но первое место и главную роль должны уступить новоевропейскому творчеству и новоевропейской культуре. Изучение языков, истории и литературы было основою хорошей классической школы. Языки, история и литература должны остаться основными предметами и новогуманитарной школы. Три нации стоят в настоящее время во главе человеческой цивилизации: французы, англичане и немцы. Изучение их цивилизации должно быть положено краеугольным камнем новогуманитарной школы, дополняемое изучением отечественной цивилизации. Мы выше упомянули, почему классическая школа должна была опереться прежде всего на изучение языков. Нелитературность новых языков, их неподготовленность к восприятию переводов творений высшей культуры была тому причиной. Теперь для классической литературы этого препятствия более не существует, и она может быть передана на новые языки, может внести свою образовательную и цивилизующую лепту и без изучения молодыми поколениями классических языков. Если сама классическая школа, в ее полном логическом развитии, устарела и не соответствует современному уровню образованности, то еще менее может быть оправдана затрата большей части учебного времени на изучение языков, которые даже для усвоения классической цивилизации более не нужны. Не отрицаю, что изучение языков изощряет логику и расширяет горизонт нашего понимания, дает богатые средства и орудия для мысли, но было бы большим заблуждением думать, что это привилегия классических языков. Это было верно в то время, когда основывалась классическая школа и когда еще не сложились литературно новые языки. Это совершенно не верно теперь, когда новые мыслители и новые художники довели выразительность, гибкость, красоту и многообразие новой речи до степени, неизвестной классической древности, ей недоступной. В настоящее время серьезное изучение трех новых языков после хорошего серьезного изучения родного языка не только вполне заменит изучение классических языков в деле усвоения литературности и философской последовательности, вкуса и логики речи, оно даст в этом отношении гораздо больше, потому что новые языки, усвоив все богатство древних, пошли настолько дальше, насколько ушло дальше само мышление, само содержание речи. Форма не может не соответствовать содержанию. Серьезное изучение новых языков важно, конечно, не

только потому, что должно лучше изощрять мышление и литературный вкус, но и потому, главным образом, что классическая литература, являясь величиною законченною, может быть передана на новые языки раз навсегда целиком, до последнего фрагмента включительно. Между тем новые литературы живут и богатеют; чтобы следить за ними, нужно знание новых языков. Следить за классическими литературами нет надобности, да и нет возможности. Едва ли кто-либо решится утверждать, что средняя школа может серьезно научить пяти иностранным языкам и шестому родному. Значит, надобно выбирать. Не отрицая, что и знание классических языков может принести пользу и явиться одним из образовательных факторов, надо признать, что новые языки являются и более могучим образовательным фактором, и не могут быть заменены переводами. Ясно, что они должны быть выбраны, должны заменить собою классические языки.

В настоящее время в гимназиях классическим языкам посвящается в первых двух классах по шести часов в неделю, в остальных шести классах по двенадцати часов, да новым языкам по четыре часа, итого по десяти часов в низших классах и по шестнадцати в высших могло бы быть употреблено на новые языки. Это гораздо больше, чем необходимо. Начать с того, что серьезное изучение иностранных языков до хорошего знакомства с родным языком и очень затруднительно, почти бесплодно, и даже вредно, не только не изощряя логику и вкус, но путая и сбивая с толку. Поэтому, едва ли дозволительно начинать серьезное изучение языков раньше четвертого класса, до которого может быть окончена русская грамматика. Пять лет по четыре урока в неделю более, нежели достаточно, чтобы вполне овладеть новым языком и широко ознакомиться с его литературою в лучших признанных ее представителях. До четвертого класса можно бы начинать лишь для научения чтению, письму и произношению, для чего достаточно выбрать один иностранный язык. Таким образом, можно с уверенностью сказать, что замена двух классических языков тремя новыми освободит до шести или даже восьми часов в неделю в низших классах и около четырех в высших. Это значительное сбережение времени могло бы быть употреблено на усиление преподавания русского языка и словесности, в настоящее время сильно упавшее и затененное классическими предметами, и на расширение предметов реального знания. Конечно, знание не есть образование, но и образование будет не полно без знания. Понятие о космосе, его строе и его развитии, его законах и явлениях должно входить в состав общего образования.

(«Русское богатство», 1896 г. июнь)

ПРОСВЕТИТЕЛЬНАЯ УТОПИЯ

(План всенародного обязательного среднего образования. 1895 г.)

I

Никак не меньше этого, дорогие читатели, без всякой уступки или компромисса... Полное гимназическое образование для всего населения обоего пола, обязательное для всех и без всяких затрат со стороны

государства, земства и народа — такова моя огромная просветительная утопия! Я имею смелость думать, что такое всенародное среднее образование кажется утопией только с первого взгляда. Я имею еще большую смелость утверждать, что такое образование для всего населения гораздо осуществимее всенародного начального образования, уже осуществленного однако Германией, Францией, Англией, Соединенными штатами и весьма близкого к осуществлению и в некоторых губерниях России. Осуществление всенародного начального образования требует значительных затрат со стороны государства и земства на учение и со стороны народа на содержание отвлеченных от работы школьников. Осуществление всенародного среднего образования возможно без всякой затраты со стороны государства и земства на содержание школ и с освобождением народа от содержания учащегося молодого поколения. Учащиеся в начальных школах принадлежат к возрастам нерабочих и полурабочих; учащиеся в средних школах — к возрастам полурабочих и рабочих. Всякий же человек рабочего возраста, конечно, может оплатить своим трудом и свое содержание и содержание некоторого процента нерабочего и полурабочего населения. Лето кормит земледельца целый год, а лето именно и свободно у гимназистов. В настоящее время в мае уже не учатся (посвящая этот месяц экзаменам), а начинают учиться с половины августа. Если экзамены отменить, заменив переводом по годовым отметкам, а для неуспевающих и по репетициям, и прибавить всего две недели летнего, неучебного сезона, начиная осенью учение с сентября, то мы получим четыре полных летних месяца свободных для земледельческих работ, т. е. весь земледельческий сезон северной и средней России. Гимназия, которая явилась бы вместе с тем земледельческим хозяйством, должна летним трудом своих учеников (из которых три старших класса, т. е. около $^3/_8$ принадлежат к рабочему возрасту) обеспечить собственное существование и вместе с тем дать своим ученикам и среднее сельскохозяйственное образование. Это принцип, из которого мы исходим... Для того, чтобы примерить его приложимость, надо предварительно рассмотреть некоторые данные по рабочему и потребительному составу гимназии.

На этом теперь и остановимся.

В настоящее время в первый класс гимназии принимают не моложе десяти лет, но многие поступают годом, двумя позже, что совершенно естественно и нормально. Слабость сложения, запоздалость развития, неуспех в приготовительных классах и начальных школах, случайности заболевания или семейного положения и многое другое обусловливают и всегда по необходимости будут обусловливать это запаздывание весьма значительного процента, особенно среди мальчиков. Если предположить вполне успешное прохождение курса, то гимназия должна оканчиваться в возрасте в 18—20 лет, но те же вышеисчисленные причины всегда дают значительный процент запаздывания через пребывание по два года в том или другом, а порою и не одном классе. Таким образом, только небольшой процент кончает курс в 18 лет, большинство в возрасте около 20 лет, некоторые даже старше. При обязательном обучении, когда не будет так фильтроваться контингент отстающих их исключением, запаздывание станет еще распространеннее. Оканчивать будут позже, а

три старших класса будут состоять из возрастов от 16 до 25 лет, если именно 25 лет будет предельный возраст для увольнения без окончания курса. Большинство контингента трех старших классов будет состоять из возрастов 18—21 года, причем и некоторый процент пятиклассников будет великовозрастным. Имея в виду, что крестьянская девушка в 16—17 лет уже отвечает за готовую работницу, а крестьянский парень разве каким-нибудь годом позже, и принимая во внимание добавочный контингент великовозрастных пятиклассников, можно смело считать около трети учащихся в гимназии (при вышенабросанных условиях) в возрасте рабочем. Это отношение менее благоприятное, нежели обыкновенное, в населении, где рабочие возрасты составляют до 50%. С другой стороны, в гимназии кроме рабочих возрастов будет очень мало возрастов нерабочих, а почти только полурабочие. Это несколько уравнивает относительные рабочие силы типической земледельческой семьи и такой гимназии-фермы, особенно при опытных руководителях, при высшей хозяйственной технике и при повышенной производительности от простого и сложного сотрудничества таких больших земледельческих артелей, какими явились бы подобные гимназии. Все это так, но, с другой стороны, такая гимназия должна отвечать и за начальную школу; иначе говоря, при ней должна быть начальная школа в виде двух приготовительных классов, куда принимались бы безграмотные восьмилетние ребята для приготовления в гимназию. Это понизит процент рабочего возраста с одной трети, быть может, даже до одной четверти. Далее гимназия должна обеспечить содержанием и весь контингент учащих, администраторов и хозяев, чтобы тем понизить их денежное довольствие. Нужно добыть средства и для этого денежного довольствия и для учебных пособий продажею продуктов хозяйства. Ниже мы обстоятельнее войдем во все эти детали. Здесь я их отмечаю лишь для того, чтобы согласиться с вероятными возражениями, что для удовлетворения всех этих потребностей может нехватить средств, добытых летним трудом рабочих и полурабочих возрастов гимназии К тому же для такого обширного хозяйства, каким по необходимости будет десятиклассная гимназия-ферма, необходим, хотя и значительно меньший, контингент и зимних рабочих. Зимою же время учащихся должно быть занято учением. Откуда же добыть этот постоянный контингент зимних рабочих, который явился бы и дополнительным летним контингентом?

Прежде всего, такое гимназическое хозяйство, руководимое опытным и ученым хозяином, снабженное всеми усовершенствованиями и обладающее контингентом искусных образованных рабочих, должно быть доходным хозяйством и должно оправдать наем необходимого контингента рабочих, из которых некоторые заслуженные могли бы приобщаться к доходам. В некотором числе, вероятно, и пришлось бы это практиковать, особенно относительно безземельных, окончивших курс в этой же гимназии, но вообще мне представляется логичнее другой выход.

Что означает собою невозможность летним трудом старших классов вполне обеспечить содержание всей гимназии, т. е. младших возрастов и их учение? Если мы вспомним, что каждый ученик старших классов

прежде, чем достигнуть этих классов и с ними рабочего возраста, пробыл восемь-девять лет в младших классах, пользуясь содержанием и учением, то мы легко сообразим, что невозможность трудом старших классов содержать и младшие классы означает невозможность ученику старшего класса трудом своим в этих классах уплатить сполна затраты, понесенные на него гимназией в младших классах. Если же это так, то не является ли его прямою обязанностью отработать эти затраты по окончании курса? Эта обязанность, тщательно соображенная и твердо установленная для всякого, кто не может уплатить стоимости учения, доставит гимназическому хозяйству необходимый контингент зимних рабочих и дополнительный контингент летних, вообще балансируя своим трудом необходимый доход с расходом. Теоретически это очень просто, удобопонятно и вполне неоспоримо. Вопрос в практической осуществимости, т. е. в том отработочном сроке, который понадобится для этого балансирования. Об этом ниже, а теперь о других основаниях организации.

Земледельческий труд требует комбинации мужского и женского труда. Правда, в мужских гимназиях за женский труд могли бы быть поставлены более сильные из полурабочих, но это, во-первых, было бы все-таки неудовлетворительно, во-вторых, приучало бы не к той комбинации труда, которая нормальна в жизни вне школы, а главное, в-третьих, поставило бы женские гимназии в совершенно безвыходное положение или заставляло бы их прибегать к наемному мужскому труду. Все это склоняет к мысли или о совместном обучении в гимназиях обоего пола, или о необходимости основания в недрах каждого среднеучебного хозяйства рядом двух гимназий, мужской и женской, которые, будучи педагогически разделены, составляли бы в хозяйственном смысле одно целое. Опыт Соединенных штатов и частью Англии показывает полную целесообразность, а в некоторых смыслах даже большую выгодность совместного обучения полов. Такое совместное обучение возбуждает больше соревнования в учении и вносит больше мягкости и воспитанности в привычки учебного заведения. Предубеждение на континенте Европы против совместного обучения так сильно, однако, что во всех нижеследующих предположениях, я буду исходить из системы двух гимназий, мужской и женской, на каждое гимназическое хозяйство. Это имеет свои практические удобства и в том отношении, что дозволяет не нарушать установившиеся учебные планы мужских и женских гимназий, даст больше занятия, а следовательно и вознаграждения преподавательскому персоналу, несколько удешевит тем самым и бюджет каждой гимназии на вознаграждение за преподавание; наконец, потребует относительно менее многочисленного контингента преподавателей. Все это имеет немаловажное значение при желании не ограничиться одним опытом, но достигнуть действительно всенародного образования.

Полагая, что ежегодно в начальное училище при каждой гимназии будет приниматься 50—55 учеников восьмилетнего возраста, ежегодно оканчивать должно 45—50 учеников, так как только совершенно неспособные или порочные были бы удаляемы из гимназии. Малоспособные и нетрудолюбивые подвигались бы медленнее, усиливая численность контингента средних классов, но все-таки почти все достигали бы выпускного класса, так что в гимназии, уже вполне функционирующей, а не делающей лишь первые выпуски, возраст выходящих в среднем повысится (как я уже упоминал), но численность их будет больше зависеть от естественной убыли от смерти, нежели от неокончания. Словом, в среднем числе 50 учеников на класс, или 500 на все десять классов, или тысяча на гимназическое хозяйство (500 мальчиков и 500 девочек) будет вполне нормальным составом, который определит число рабочих и число потребителей. Мы уже допустили выше, что надо считать около одной четвертой этого состава принадлежащим к возрастным рабочим, т. е. 125 мужчин и 125 женщин. Полагая, что приготовительные и первые два гимназические классы будут возрастом нерабочим, мы получим полурабочих приблизительно столько же. Если я к этому замечу, что 125 пар рабочих, при соответственном числе полурабочих, обеспечивают, например, в Малороссии полную и необременительную обработку 2500 десятин культурной полевой земли, то всякий поймет, какую громадную силу представляет труд гимназии!.. Будут, однако, сверх того при гимназии еще и отрабатывающие образование и содержание свое в младших классах. Сколько же будет таких постоянных рабочих, отбывающих по окончании курса цену своего образования?

Молодые люди будут кончать курс около 20-летнего возраста, и значительная часть из них будет немедленно отбывать воинскую повинность. В настоящее время число таких отбывающих повинность составляет с небольшим четвертую часть всего призывного возраста. При сокращении срока воинской повинности для населения образованного и предполагая такой срок, по примеру Франции и Германии, в три года, государство будет в состоянии, не увеличивая военного бюджета, призывать под знамена больше народа, чем значительно усилит боевую готовность империи. Допустим, что будут призывать до одной трети, которая будет на три года отвлекаться от своего собственного дела и заботы. Не будет несправедливостью поставить в те же условия и остальные две трети, т. е. удерживать их при гимназиях для отработки цены собственного образования и также образования товарищей, ушедших под знамена. Все девушки также могут быть удержаны для того же. Если при этом будут разрешены браки между такими окончившими курс и оставшимися на три года при гимназии молодыми людьми; если будут устроены отдельные помещения для семейных рабочих и если доходы гимназии дозволят ей при их удалении из гимназии выдавать хотя скромное пособие деньгами и натурою, то такое трехлетнее пребывание при гимназии будет далеко менее обременительно воинской повинности, обеспечивая и этой последней контингент отбывающих, и более многочисленный (через сокращение срока службы), и более способный. При том только эта система даст ключ к разрешению задачи всенародного образования, и не начального даже, а среднего. Достаточен ли трехлетний срок отработки, мы увидим ниже, а теперь только отметим, что, при 45 выпускаемых ежегодно учениках и стольких же ученицах и при отвлечении от учеников одной трети (15 человек) под знамена, ежегодно должны поступать в трехлетние рабочие 30 учеников и 45 учениц, или всего их будет состоять при

гимназии 90 молодых людей мужского пола и 135 женского пола. Прибавляя эти 90 пар рабочих, мы увидим, что такое гимназическое хозяйство в Малороссии будет в состоянии обрабатывать 4300 десятин полевой культурной земли, т. е. 2150 д. посевов. Останется еще много других отраслей, зимний труд 90 рабочих пар и весь труд 45 молодых женщин, так сказать сверхкомплектных... Небольшой контингент постоянных рабочих, совсем оставшихся при гимназии и к ней приобщившихся, дополняет эти рабочие силы гимназического хозяйства. Таковы возможные и отнюдь не утопические рабочие силы нашей земледельческой гимназии.

IV

Площадь около 6 тысяч десятин на соединенную гимназию, конечно, очень велика, но не надо забывать, что она призвана содержать, образовать и снабдить первоначальными средствами все молодое поколение района, с учащими и рабочими, свыше 2500 душ обоего пола, свыше половины всего местного населения... К тому же такая площадь необходима лишь при современной весьма низкой технике, низкой даже для трехполья. Например, лишь доведя урожайность до 80 пудов с десятины (и ныне не редкая в средних помещичьих хозяйствах), мы сократим площадь пашни более, нежели на одну треть. Введение травосеяния с двукратным сенокосом уменьшит необходимую луговую площадь. То же сделает введение в севооборот кормовых растений. К тому же ведет и постепенное распространение квашеного сена и т. д., и т. д. Словом, не ломая установившейся трехпольной системы и лишь вводя улучшения, уже и теперь широко практикуемые, мы легко уменьшим необходимую площадь до размера 4—5 тыс. десятин на гимназическое хозяйство. Думаю, однако, что если бы этой мысли суждено было получить практическое испытание, то для опыта первые такие земледельческие гимназии должны бы были получить надел от 6 до 7 тыс. дес.

Гимназии, расположенные под городом или вблизи железнодорожных станций, на линиях, не удаленных от крупных центров, должны бы получить совершенно другой тип. Огородничество, садоводство, молочное хозяйство и ремесла здесь могут вполне заменить полеводство, и гимназическая хозяйственная площадь окажется весьма незначительною. Чисто городские гимназии для состоятельных людей, готовых деньгами оплатить полную цену образования, могли бы удержать нынешний тип. Наконец, четвертый тип надо было бы создать для учащихся, удаляемых из обыкновенных гимназий за дурное поведение. Обязывая все молодое поколение пройти курс среднего образования, было бы нерационально освобождать от него за дурное поведение. Для старших классов это могло бы явиться соблазном и поощрением к дурному поведению. Учреждение особых гимназий для удаленных за дурное поведение явилось бы логическим дополнением всей системы. Более суровая дисциплина, полная раздельность мальчиков от девочек, менее многочисленный состав учащихся, более многочисленный состав

надзирающих, — все вело бы к невозможности соблюсти обыкновенный тип. Вероятно, пришлось бы более сосредоточиться на ремесленном труде или даже на мануфактуре. Весьма возможно, что такие гимназии даже потребовали бы приплаты со стороны казны.

Все эти соображения и данные показывают, что, однажды основанная и осуществленная, предлагаемая система могла бы совершенно правильно и удовлетворительно функционировать, самое себя содержа и обеспечивая всему населению полное гимназическое образование. Является, однако, вопрос, не менее сложный, вопрос о способах и средствах осуществления. Остановимся некоторое время и на этом вопросе.

Прежде всего вопрос о земле. От 4 до 7 тыс. десятин это на трехпольном черноземе от 400 до 700 тыс. рублей, а в остальных полосах во всяком случае не менее 200 тыс. руб. (кроме, может быть, Северного Полесья). Если эту площадь купить, то пришлось бы возложить на гимназическое хозяйство еще ипотечный долг с уплатою процентов и погашения от 10 до 35 тыс. руб. ежегодно. При том громадном запасе дарового труда, которым обладает гимназия, это не очень много и могло бы быть покрыто зимним трудом 90 мужчин и 135 женщин, которыми располагает гимназия, но могло бы быть взято на себя частью казною, частью земством, которые были бы освобождены от всех других расходов на народное образование. Таким образом, когда речь идет об основании и оборудовании одной такой гимназии, больших затруднений не представит и вопрос о земле. Этот вопрос ставится гораздо серьезнее, если его применить ко всей проблеме. В Европейской России в настоящее время около 100 млн. жителей, так что школьного возраста (8—20 лет) должно быть до 20 млн. душ. Соответственно этому для обеспечения гимназическим образованием всего школьного возраста потребовалось бы 20 тыс. двойных гимназий (20 тыс. мужских и 20 тыс. женских), а считая по 5 тыс. дес. на гимназию — до 100 млн. десятин! Впрочем, не так страшен чорт, как его малюют...

Войдем в некоторые подробности.

Начать с того, что земледельческим трудом занимаются в настоящее время никак не все 100 млн. русско-европейского населения, а около 80%, т. е. около 80 млн. душ. Только их дети и должны быть проводимы через земледельческие гимназии. Для остальных, даже не состоятельных оплатить деньгами образование детей, будут пригоднее гимназии второго типа, подгородние, огородно-ремесленного труда. Из числа и сельскохозяйственных населений некоторый процент предпочтет отдавать своих детей в платные городские средние школы, а некоторый другой процент будет отвлечен в исправительные гимназии. Наконец, в счисление населения Европейской России входят элементы, которые едва ли будет удобно с первого раза привлекать к обязательному образованию. С одной стороны, некоторые полудикие племена севера (самоеды, зыряне, вогулы, вогяки и пр.), с другой стороны — женское молодое поколение магометан, с третьей — некоторых сектантов, вероятно, пришлось бы временно освободить от обязательного образования... Между тем, одних магометан в Европейской России ныне

около 4 млн., да мелких инородцев до полумиллиона, так что с некоторыми сектантами общее число может дойти до 5 млн. Нужно еще будет устранять хронических и заразных больных. Слепых и глухонемых в Западной Европе насчитывается около 0,2% всего населения; идиотов и сумасшедших — 0,22%, или всего только этих категорий до полупроцента, а на Европейскую Россию не менее полумиллиона. Прибавляя к этому неизвестное число хронических больных и увечных, а также прямо преступных, мы не ошибемся, если вместе с иностранцами все эти категории (состоятельных, исправляемых, магометанских девочек, мелких инородцев, фанатических сектантов, слепых, глухонемых, идиотов, сумасшедших, хроников, заразных, преступников) исчислим около 10 млн. душ, а на долю земледельческого населения 8 млн. Останется 72 млн. и нужно будет для их гимназий от 68 до 72 млн. десятин. И это, конечно, очень много, но все же на треть меньше первой оптовой цифры.

Другую сторону рассматриваемого вопроса представляет роль, которую в этом случае могли бы сыграть громадные запасы государственных земель, еще имеющиеся в Европейской России. Если включать в эту площадь и запасные войсковые земли Донские, Кубанские и Терские, из которых вполне справедливо обеспечить образование молодого поколения этих казачьих территорий, то Европейская Россия имеет таких свободных земель 158 млн. десятин. Казалось бы, это вполне достаточно для нашей цели, требующей в два с половиною раза меньше. К сожалению, земли эти распределены очень неравномерно. Так, в Северном Полесье их расположено 127,6 млн. дес., и здесь, особенно усвоив систему обмена, где нужно, частных и даже крестьянских земель на казенные с целью предоставить первые школам, вероятно, было бы не трудно даром обеспечить землею наши земледельческие гимназии. Так же хорошо обстоит дело в вышеназванных трех казачьих областях нашего юговостока. Губернии Астраханская, Оренбургская и Уфимская находятся, повидимому, в тех же условиях, а Уральская область даже наверное, итого 12 губерний и областей, наименее населенных и наименее культурных. Однако, конечно, и эти запасы составляют довольно крупный козырь нашего дела.

Остальная Россия заметно делится на две полосы: так называемую коренную (она же земская), где всюду сохранилось довольно значительное государственное землевладение, и западную, где казенных земель очень мало. Так как земские губернии и представляют наилучшую почву для проведения плана всенародного образования, то мы их и выделим в нашем обзоре.

Из 34 земских губерний 4 включены выше нами в Северное Полесье, и мы имеем дело с 30 губерниями с населением в 52 млн. Из них выделяем 25% на неземледельческое и устраняемое население, остается 39 млн., т. е. нужно земли для 7800 гимназий от 32 до 40 млн. десятин, из коих около одной пятой могло бы быть найдено на государственных землях, применяя ту же систему обмена. Осталось бы от 26 до 32 млн. десятин, которую пришлось бы купить или даже отчудить по оценке. При теперешнем хозяйственном кризисе прибегать

к отчуждению пришлось бы, конечно, не часто. Если мы вспомним, что такая покупка на гарантированные облигации есть в сущности отлично обеспеченная ипотека; если не забудем те миллиарды, которые уже лежат ипотекою на десятках миллионах десятин; если примем во внимание постепенность таких ипотечных выпусков и возможность раскладки их платежей и на гимназии, получившие даровой надел, то, конечно, не испугаемся грандиозности финансовой операции. Она не представляется химерою и утопией. А решив проблему для земской России и богатых землею восточных окраин, можно будет позаботиться и о западных. Отсутствие земства, которое могло бы взять на себя заботу о хозяйственной организации дела; отсутствие свободных государственных земель; дороговизна частных земель и многое другое соединилось на западе империи, чтобы затруднить проведение этого плана, сложного и нелегкого и в коренных губерниях. Решив эту все же значительно упрощенную задачу для коренных земель, мы будем иметь опыт и получим средства и для решения в западных окраинах.

Финансовая сторона дела, несмотря на всю ее грандиозность, представляется не самою затруднительною. Найти удовлетворительный контингент персонала учащих, администраторов и хозяев представит, конечно, большие трудности. Ограничивая покуда вопрос одними земскими губерниями, приходится иметь в виду всех гимназий, городских, подгородних и земледельческих около 12 тыс. или, вернее, по 12 тыс. мужских и женских. Городские и частью подгородние гимназии могут не комбинировать в одном хозяйственном учреждении мужских и женских гимназий. Педагогического персонала на каждые 2 гимназии нужно по 22 человека (в городских гимназиях сельское хозяйство будет заменено по теперешнему вторым новым языком, а в подгородних каким-нибудь техническим предметом), итого надобно 264 тыс. преподавателей, из которых только 48 тыс. для начальных школ, а остальные 216 тыс. для гимназических классов, т. е. с высшим образованием. Если мы еще вычтем 12 тыс. законоучителей, которые на первое время могут быть пополняемы из состава приходских священников и диаконов, все же останется 204 тыс. вакансии лиц с высшим образованием. Из них 12 тыс. директоров, 12 тыс. начальниц и поровну преподавателей старших гимназических и младших прогимназических классов. Даже допуская, что начальницы будут выбираться на первое время с средним образованием, и что для преподавания в прогимназических классах могут быть допущены по дополнительному экзамену лица с высшим образованием несоответствующих факультетов, все-таки останется до 90 тыс. учителей-специалистов (филологического и математического факультета) и столько же прогимназических, временно с пониженным цензом. Женщины, окончившие высшие курсы, могли бы быть тоже допущены в число прогимназических преподавателей. За всем тем цифры все-таки остаются очень велики и вынуждают значительную постепенность при проведении плана.

В составе остального персонала не составят большого затруднения, вероятно, только врачи и фельдшера. Около 9 тысяч ветеринаров уже слишком большая цифра для нашего ветеринарного

сословия, а 9 тыс. ученых агрономов еще затруднительнее. На первое время, конечно, можно было бы довольствоваться хозяевами практиками; можно было бы приглашать агрономов и из-за границы. То же можно бы практиковать и относительно специалистов, технологов и даже мастеров ремесел. Во всяком случае забота о педагогическом и административно-хозяйственном персонале заставила бы проводить план с большою постепенностью; а с другой стороны — обратить внимание на усиление выпуска учителей, агрономов и других необходимых специалистов. Пришлось бы, конечно, значительно увеличить высшеобразовательные средства.

В настоящее время в коренной России имеется 5 университетов, а присоединяя и соседний Киевский — шесть, т. е. двенадцать учительских факультетов. Присоединяя к этому числу Нежинский лицей и Историко-филологический институт, получим 14 факультетов, из которых 8 филологических и 6 математических. Доводя ежегодный выпуск каждого факультета даже до 200 человек, весь выпуск можно определить в 1600 филологов и 1200 математиков. Между тем для 12 тыс. гимназий земской России надобно 72 тыс. филологов и 24 тыс. математиков. Считая же срок службы учителя в 20 лет, весь учительский персонал должен обновиться в 20 лет, т. е. ежегодно надо будет новых учителей-филологов 3600 и математиков 1200. К этим цифрам надо прибавить убыль от естественной смерти, от хронических и неизлечимых болезней, от личных причин и т. д. В этом возрасте (25—50 лет) смертность обыкновенная не превышает 1%, т. е. будет уносить ежегодно около 720 филологов и 240 математиков. Не менее того надо считать на болезни, преступления, личные причины, всего же ежегодный контингент возобновленных учителей-филологов достигнет 5000 человек, а математиков около 1700. Принимая же во внимание, что далеко не все математики направятся на учительское поприще, мы легко убедимся, что настоящего числа филологических и математических факультетов вполне недостаточно не только для единовременного замещения всех гимназических кафедр, но не могло бы отвечать и после замещения потребности и возобновления персонала. Увеличение числа этих факультетов так же необходимо, как и изыскание средств к уменьшению числа филологических кафедр в гимназии. Думается, что, не нанося ни малейшего ущерба солидности образования, можно было бы достигнуть такого сокращения, но это уже выходит из рамок нашего вопроса, так как обсуждение программы преподавания мы совершенно отделили от разрешения поставленной нами проблемы выяснить экономическую возможность всенародного среднего образования. По пути мы расширили задачу, мы взяли на ту же организацию содержание всего детского населения; мы озаботились обеспечить молодых людей серьезным для деревни приданым при выходе; мы нашли возможным определить на те же средства в каждую гимназию, т. е. в каждую волость, по врачу-ветеринару, ученому агроному, ученому садовнику, технологу и по шести мастеров, не менее (которые поднимут культуру и удовлетворят соответственные потребности всей местности)... И все эти задачи находят себе финансовое и экономическое разрешение при осуществлении нашего плана...

Я не скрываю от себя пробелов в этом беглом изложении и весьма вероятных промахов и просчетов. Но я не задавался целью составить исполнительный проект. Я хотел только дать мысль, которая может облечься и в другие формы. Основная же мысль в том, что, освободив вполне летний труд учащихся и присоединив к нему их же труд по окончании курса в течение некоторого непродолжительного и необременительного срока, мы создаем такой крупный фонд, который ответит всем вышеисчисленным потребностям, а вероятно и многим другим. В том, что эта мысль правильна, сомневаться невозможно, и на пути осуществления всенародного среднего образования, общего и специального, мы встретили бы препятствия не столько со стороны финансовых и экономических условий задачи, сколько со стороны условий культурных. Но и они не непреоборимы, а проблема во всяком случае стоит некоторого внимания... Неужели, однако, не стоит?

(«Русское богатство», 1895 г., май)

ГЛАВА V

В. И. ЛЕНИН В БОРЬБЕ С ПОМЕЩИЧЬЕ-БУРЖУАЗНОЙ РЕАКЦИЕЙ И ПРОЖЕКТЕРСТВОМ НАРОДНИКОВ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

О ЧЕМ ДУМАЮТ НАШИ МИНИСТРЫ?

(1895 г.)

Министр внутренних дел Дурново написал письмо обер-прокурору св. синода Победоносцеву. Письмо написано было 18 марта 1895 г. за № 2603, и на нем стоит надпись: «совершенно доверительно». Значит, министр хотел, чтобы письмо осталось в строжайшей тайне. Но нашлись люди, которые не разделяют взглядов господина министра, что русским гражданам не следует знать намерений правительства, и вот теперь это письмо гуляет всюду в рукописной копии.

О чем же писал г. Дурново г-ну Победоносцеву?

Он писал ему о воскресных школах. В письме говорится: «Сведения, получаемые в течение последних лет, свидетельствуют, что лица, неблагонадежные в политическом отношении, а также часть учащейся молодежи, известного направления, по примеру 60-х годов, стремятся к поступлению в воскресные школы, в качестве преподавателей, лекторов, библиотекарей и т. д. Такое систематическое стремление, не оправдываемое даже изысканием средств для существования, так как обязанности в подобных школах исполняются безвозмездно, доказывает, что вышеозначенное явление представляет собою одно из средств борьбы на легальной (законной) почве с существующим в России государственным порядком и общественным строем противоправительственных элементов».

Вот как судит г. министр! Из образованных людей находятся такие, которые хотят поделиться своими знаниями с рабочими, хотят, чтобы ученье приносило пользу не одним им, а и народу, — и министр сейчас же решает, что тут есть «противоправительственные элементы», т.-е. что это какие-нибудь заговорщики подстрекают людей идти в воскресные школы. Неужели без подстрекательства не могло возникнуть у некоторых образованных людей желание учить других? Но министра смущает то, что учителя воскресных школ не получают жалованья. Он привык видеть, что служащие ему шпионы и чиновники служат только из-за жалованья, служат тому, кто больше дает денег, а тут вдруг люди работают, служат, занимаются и все это... даром. Подозрительно! думает министр, и подсылает шпионов разведать дело. В письме дальше говорится: «Из следующих сведений» (полученных от шпионов, существование которых оправдывается получением жалованья) «устанавливается, что не только в составе преподавателей попадаются лица вреднаго направления, но что нередко самые школы находятся под негласным руководством целого кружка неблагонадежных лиц, члены которого, совершенно не принадлежащие к официальному персоналу служащих, по приглашению ими же поставленных учителей и учительниц читают по вечерам лекции и занимаются с учащимися... Порядок, допускающий возможность чтения лекций людьми посторонними, дает полный простор для проникновения в число лекторов лиц прямо революционной среды».

Итак, если «посторонние люди», не одобренные и не осмотренные попами и шпионами, хотят заниматься с рабочими, — это значит прямая революция! Министр смотрит на рабочих как на порох, а на знание и образование как на искру; министр уверен, что если искра попадет в порох, то взрыв направится прежде всего на правительство.

Мы не можем отказать себе в удовольствии заметить, что в этом редком случае мы вполне и безусловно согласны со взглядами его высокопревосходительства.

Министр приводит дальше в письме «доказательства» правильности своих «сведений». Хороши эти доказательства!

Во-первых, «письмо преподавателя одной из воскресных школ, фамилия которого до сих пор остается невыясненною». Письмо это отобрано при обыске. В письме говорится о программе исторических чтений, об идее закрепощения и раскрепощения сословий, упоминается о бунте Разина и Пугачева.

Должно быть, эти последние имена и напугали так доброго министра: ему сейчас же померещились, вероятно, вилы.

Второе доказательство:

«В министерстве внутренних дел имеется полученная негласным путем программа для публичного чтения в одной из московских воскресных школ следующего содержания: «Происхождение общества. Первобытное общество. Развитие общественной организации. Государство и для чего оно нужно. Порядок. Свобода. Справедливость. Формы государственного устройства. Монархия абсолютная и конституционная. Труд — основа общего благосостояния. Полезность и богатство. Производство, обмен и капитал. Как распределяется богатство. Преследование собственного интереса. Собственность и ее необходимость. Освобождение крестьян с землей. Рента, прибыль, заработная плата. Отчего зависит плата и ее виды. Бережливость».

«Чтение по этой программе, безусловно негодной для народной школы, дает полную возможность лектору ознакомить постепенно слушателей и с теориями Карла Маркса, Энгельса и т. п., а присутствующее по назначению епархиального начальства лицо едва ли будет в состоянии уловить в чтении начатки социал-демократической пропаганды».

Должно быть г. министр сильно боится «теорий Маркса и Энгельса», если замечает «начатки» их даже в такой программе, в которой не заметно и следа их. Что нашел в ней министр «негодного»? Вероятно, вопрос о формах государственного устройства и конституции.

Да возьмите, г. министр, любой учебник географии и вы найдете там эти вопросы! Неужели взрослым рабочим нельзя знать того, чему учат ребят?

Но г. министр не надеется на лиц епархиального ведомства: «пожалуй, не поймет, о чем говорят».

Кончается письмо перечислением «неблагонадежных» учителей в церковно-приходской воскресной школе при московской фабрике Товарищества Прохоровской Мануфактуры, воскресной школы в г. Ельце и предполагаемой школы в г. Тифлисе. Г. Дурново советует г. Победоносцеву заняться «тщательной проверкой лиц, допускаемых к занятиям в школах». Теперь, когда читаешь список учителей, волосы дыбом встают: все бывший студент, да бывший студент, да еще бывшая курсистка. Г. министр желал бы, чтобы преподавателями были бывшие унтеры.

С особенным ужасом говорит г. министр, что школа в г. Ельце «помещается за рекой Сосной, где живет преимущественно простой» (о, ужас!) «и мастеровой народ, и где находится железнодорожная мастерская».

Подальше, подальше надо держать школы от «простого и мастерового люда».

Рабочие! Вы видите, как смертельно боятся наши министры соединения знания с рабочим людом! Покажите же всем, что никакая сила не сможет отнять у рабочих сознания! Без знания рабочие — беззащитны, со знанием они — сила!

(Собр. соч., изд. 2-е, т. I, стр. 419—421.)

ПЕРЛЫ НАРОДНИЧЕСКОГО ПРОЖЕКТЕРСТВА

(1897 г.)

II

Параграф II статьи об «Основах среднеучебной реформы» озаглавлен г-ном Южаковым так: «Задачи средней школы. Классовые интересы и классовая школа» (см. Оглавление). Тема, как видите, представляет захватывающий интерес, обещая разъяснить нам один из важнейших вопросов не только просвещения, но и всей общественной жизни вообще, и при том именно тот вопрос, который вызывает одно из главнейших разногласий между народниками и «учениками»[1]. Посмотрим же, какие представления имеет сотрудник «Р. Богатства» о «классовых интересах и классовой школе».

Автор совершенно справедливо говорит, что формула: «школа должна готовить человека для жизни» совершенно бессодержательна, что вопрос в том, что надобно для жизни и «кому надобно» (6). «Кому надобно среднее образование — это значит: в чьих интересах,

[1] «Учениками» тогда в печати называли марксистов. — *Н. Ж.*

ради чьих блага и пользы дается образование воспитанникам средней школы?» (7). Прекрасная постановка вопроса, и мы бы от души приветствовали автора, если бы... если бы все эти прелюдии не оказались в дальнейшем изложении пустыми фразами: «Это могут быть интересы блага и пользы государства, нации, того или другого общественного класса, самого образуемого индивида». Начинается путаница: приходится заключить, что общество, расчлененное на классы, совместимо с неклассовым государством, с неклассовой нацией, с стоящими вне классов индивидами! Сейчас увидим, что это вовсе не обмолвка г-на Южакова, что он именно такого абсурдного мнения и держится. «Если при выработке школьной программы имеются в виду классовые интересы, то не может быть, следовательно, и речи об одном общем типе государственной средней школы. Учебные заведения в таком случае по необходимости являются сословными и при том не только образовательными, но и воспитательными, потому что они должны дать не только образование, приспособленное к специальным интересам и задачам сословия, но и сословные навыки и сословный корпоративный дух» (7). Первый вывод из этой тирады тот, что г. Южаков не понимает различия между сословиями и классами и поэтому безбожно смешивает эти совершенно различные понятия. В других местах его статьи (см., напр., стр. 8) обнаруживается такое же непонимание, и это тем удивительнее, что г. Южаков в этой же статье подошел почти вплотную к существенному различию этих понятий. «Надо помнить, — повествует г. Южаков на стр. 11, — что часто (отнюдь не необходимо, однако) организации политическая, экономическая и духовная составляют иногда юридическую привилегию, иногда фактическую принадлежность особых групп населения. В первом случае это — сословия; во втором — классы». Тут верно указано *одно* из отличий класса от сословия, именно что классы отличаются один от другого не юридическими привилегиями, а фактическими условиями, что, следовательно, классы современного общества предполагают *юридическое равенство*. И другое различие между сословиями и классами г. Южаков как будто бы не игнорирует: «...Мы... отказались тогда (т.-е. после отмены крепостного права)... от крепостного и сословного строя национальной жизни, в том числе и от системы сословной закрытой школы. В настоящее время внедрение капиталистического процесса дробит русскую нацию не столько на сословия, сколько на экономические классы...» (8). Тут верно указан и другой признак, отличающий сословия от классов в истории Европы и России, именно что сословия — принадлежность крепостного, а классы — капиталистического общества[1]. Если бы г. Южаков подумал хоть немножко над этими различиями и не отдавался с такою легкостью во власть своего бойкого пера и своего Kleinbürger'ского[2] сердца, то он бы не написал ни вышеприведенной тирады, ни других пустяков вроде того, что классовые программы школ должны дробить программы для богатых и

[1] Сословия предполагают деление общества на классы, будучи одной из форм классовых различий. Говоря о классах просто, мы разумеем всегда бессословные классы капиталистического общества.

[2] Мелкобуржуазного. *Ред.*

бедных, что на Западе Европы классовые программы не имеют успеха, что классовая школа предполагает классовую замкнутость и пр. и пр. Все это яснее ясного показывает, что, несмотря на многообещающее заглавие, несмотря на велеречивые фразы, г. Южаков совершенно не понял, в чем сущность классовой школы. Сущность эта, почтеннейший г. народник, состоит в том, что образование одинаково организовано и одинаково доступно для всех *имущих*. Только в этом последнем слове и заключается сущность классовой школы в отличие от школы сословной. Поэтому чистейший вздор сказал г. Южаков в вышецитированной тираде, будто при классовых интересах школы «не может быть и речи об одном общем типе государственной средней школы». Как раз наоборот: классовая школа, — если она проведена последовательно, т.-е. если она освободилась от всех и всяких остатков сословности, — необходимо предполагает один общий тип школы. Сущность классового общества (и классового образования, следовательно) состоит в полном юридическом *равенстве*, в полной равноправности всех граждан, в полной равноправности и доступности образования для имущих. Сословная школа требует от ученика принадлежности к известному сословию. Классовая школа не знает сословий, она знает только граждан. Она требует от всех и всяких учеников *только одного:* чтобы он заплатил за свое обучение. Различие программ для богатых и для бедных вовсе не нужно классовой школе, ибо тех, у кого нет средств для оплаты обучения, расходов на учебные пособия, на содержание ученика в течение всего учебного периода, — тех классовая школа просто не допускает к среднему образованию. Классовой замкнутости вовсе не предполагает классовая школа: напротив, в противоположность сословиям, классы оставляют всегда совершенно свободным переход отдельных личностей из одного класса в другой. Классовая школа не замыкается ни от кого, имеющего средства учиться. Что в Западной Европе «эти опасные программы полуобразования и классового морально-интеллектуального отчуждения разных народных слоев не имеют успеха» (9),— это совершенное извращение действительности, ибо всякий знает, что и на Западе, и в России средняя школа, по сущности своей, — классовая и что служит она интересам лишь очень и очень небольшой части населения. Ввиду той невероятной путаницы понятий, которую обнаруживает г. Южаков, мы считаем даже нелишним сделать для него еще следующее добавочное разъяснение: в современном обществе и та средняя школа, которая не берет никакой платы за обучение, нисколько не перестает быть классовой школой, ибо расходы на содержание ученика в течение 7—8 лет неизмеримо выше, чем плата за учение, а доступны эти расходы лишь для ничтожного меньшинства. Если г. Южаков хочет быть практическим советником современных реформаторов средней школы, если он хочет ставить вопрос на почве современной действительности (а он именно так его и ставит), — то он должен был бы говорить только о смене сословной школы школой классовою, *только* об этом, или уже вовсе промолчать об этом щекотливом вопросе «классовых интересов и классовой школы». И то сказать: невелика связь этих принципиальных вопросов с той заменой древних языков новыми, которую рекомендует г. Южаков в этой статье. Ограничься он этой рекомендацией, — мы бы не стали ему возражать и даже готовы были бы простить ему его невоздержанное красноречие. Но раз он *сам же* поставил вопрос о «классовых интересах и классовой школе», — то пусть уже и несет ответственность за все свои вздорные фразы.

Фразы г-на Южакова на данную тему далеко не ограничиваются однако вышеприведенным. Верный основным идеям «субъективного метода в социологии», г. Южаков, затронув вопрос о классах, поднимается на «широкую точку зрения» (12, ср. 15), такую широкую, с которой он может величественно игнорировать классовые различия, такую широкую, которая позволяет ему говорить не об отдельных классах (фи, какая узость!), а о всей нации вообще. Достигается эта великолепная «широта» точки зрения истасканным приемом всех моралистов и моралистиков, особенно моралистов-Kleinbürger'ов. Г. Южаков жестоко осуждает это разделение общества на классы (и отражение этого разделения на образовании), говоря с превеликим красноречием и с несравненным пафосом об «опасности» (9) этого явления; о том, что «классовая система образования во всех видах и формах, в основе своей, противоречит интересам государства, нации и образуемых личностей»[1] (8); о «нецелесообразности и опасности с точки зрения и государственной, и национальной» (9) классовых программ в школе; о том, что примеры истории показывают лишь «то исключительное антинациональное развитие классового строя и классовых интересов, о которых мы говорили выше и которое уже признали опасным для национального блага и для самого государства» (11); о том, что «повсеместно классовое устройство управления так или иначе отменено»(11); о том, что это «опасное» дробление на классы вызывает «антагонизм между разными группами населения» и постепенно вытравляет «чувство национальной солидарности и общегосударственного патриотизма» (12); о том, что «широко, правильно и дальновидно понимаемые интересы нации, как целого, государства и отдельных граждан вообще не должны противоречить друг другу (по крайней мере, в современном государстве)» (15) и т. д. и т. д. Все это — одна сплошная фальшь, одни пустые фразы, затушевывающие самую суть современной действительности посредством лишенных всякого смысла «пожеланий» Kleinbürger'а, пожеланий, незаметно переходящих и в характеристику того, что есть. Чтобы найти аналогию для подобного миросозерцания, из которого вытекают такие фразы, надо обратиться к представителям той «этической» школы на Западе, которая явилась естественным и неизбежным выражением теоретической трусости и политической растерянности тамошней буржуазии.

Мы же ограничимся сопоставлением с этим великолепным красноречием и прекраснодушием, с этой замечательной прозорливостью и

---

[1] Одно из двух, почтеннейший г. Kleinbürger: либо вы говорите об обществе, расчлененном на классы, либо о нерасчлененном. В первом случае не может быть и не-классового образования. В последнем случае не может быть ни классового государства, ни классовой нации, ни принадлежащих к одному из классов личностей. В обоих случаях фраза лишена смысла и содержит лишь невинное пожелание Kleinbürger'а, трусливо закрывающего глаза от самых резких черт современной действительности.

дальновидностью следующего маленького факта. Г. Южаков затронул вопрос о сословной и классовой школе. По первому вопросу можно найти точные статистические данные, по крайней мере, о мужских гимназиях и прогимназиях и о реальных училищах. Вот эти данные, заимствуемые нами из издания м-ва фин.: «Производительные силы России» (Спб., 1896. Отд. XIX. Народное Образование. Стр. 31):

«Сословное распределение учащихся (в %% к общему числу их) видно из следующей таблицы:

Детей	В мужских гимназиях и прогимназиях м-ва нар. просвещения			В реальных училищах		
	1880	1884	1892	1880	1884	1892
Потомственных и личных дворян и чиновников	47,6	49,2	56,2	44,0	40,7	38,0
Духовного звания	5,1	5,0	3,9	2,6	1,8	0,9
Городских сословий	33,3	35,9	31,3	37,0	41,8	43,0
Сельских сословий (с инородческ. и нижн. чинами)	8,0	7,9	5,9	10,4	10,9	12,7
Иностранцев	2,0	2,0	1,9	3,0	4,8	5,4
Других сословий	2,0	Вместе с предыд.		3,0	Вместе с предыд.	
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Эта табличка наглядно показывает нам, как неосторожно выразился г. Южаков, сказав, будто мы сразу и решительно (??) «отказались от сословной школы». Напротив, сословность и теперь преобладает в наших средних школах, если даже в гимназиях (не говоря уже о привилегированных дворянских заведениях и т. п.) 56% учащихся — дети дворян и чиновников. Единственный серьезный конкурент их — городские сословия, достигшие преобладания в реальных училищах. Участие же сельских сословий — особенно если принять во внимание их громадное численное преобладание над остальными сословиями — совершенно ничтожно. Эта табличка наглядно показывает, следовательно, что тот, кто хочет говорить о характере современной нашей средней школы, должен твердо усвоить себе, что речь может идти только о сословной и о классовой школе и что, поскольку «мы» отказываемся действительно от сословной школы, — это делается исключительно для классовой школы. Само собою разумеется, что мы вовсе не хотим сказать этим, чтобы вопрос о замене сословной школы классовою и об улучшении последней был вопрос неважный или безразличный для тех классов, которые не пользуются и не могут пользоваться средней школой: напротив, и для них это не безразличный вопрос, ибо сословность и в жизни, и в школе ложится на них особенно тяжело, ибо смена сословной школы классовою есть лишь одно из звеньев в процессе общей и всесторонней европеизации России. Мы хотим только

показать, как извратил дело г. Южаков и как его якобы «широкая» точка зрения на самом деле стоит неизмеримо ниже даже буржуазной точки зрения на вопрос. Кстати, о буржуазности. Вот г. А. Мануилов никак не может понять, зачем это П. Б. Струве, так определенно охарактеризовавший односторонность Шульце-Геверница, тем не менее «пропагандирует его буржуазные идеи» («Р. Богатство», № 11, стр. 93). Непонимание г-на А. Мануилова происходит всецело и исключительно от непонимания им основных воззрений не только русских, но и всех западно-европейских «учеников», не только учеников, но и учителя. Или, может быть, г. Мануилов захочет отрицать, что к числу основных воззрений «учителя» — воззрений, красной нитью проходящих чрез всю его теоретическую, литературную и практическую деятельность, — принадлежит бесповоротная вражда к тем любителям «широких точек зрения», которые затушевывают посредством сладеньких фраз классовое расчленение современного общества? что к числу основных его воззрений принадлежит решительное признание прогрессивности и предпочтительности открытых и последовательных «буржуазных идей» по сравнению с идеями тех Kleinbürger'ов, которые жаждут задержки и остановки капитализма? Если г-ну Мануилову это неясно, то пусть он подумает хоть над произведениями своего товарища по журналу, г-на Южакова. Пусть он представит себе, что по интересующему нас теперь вопросу мы видим рядом с г. Южаковым открытого и последовательного представителя «буржуазных идей», который отстаивает именно классовый характер современной школы, доказывая, что это — лучшее, что можно себе представить, и стремясь к полному вытеснению сословной школы и к расширению доступности классовой школы (в вышеуказанном значении этой доступности). Право же, подобные идеи были бы несравненно выше идей г. Южакова; внимание направлялось бы при этом на реальные нужды современной школы, именно на устранение ее сословной замкнутости, а не на расплывчатую «широкую точку зрения» Kleinbürger'а. Открытое выяснение и защита одностороннего характера современной школы правильно бы характеризовало действительность и уже самой своей односторонностью просвещало бы сознание другой стороны [1]. А «широкие» разглагольствования г-на Южакова, наоборот, развращают только общественное сознание. Наконец, практическая сторона вопроса... но ведь и г. Южаков не выходит ни чуточки за пределы классовой школы не только в этой статье, но и в своей «утопии», к которой мы и переходим.

[1] Мы прекрасно чувствуем, что сотрудникам «Р. Богатства» очень и очень трудно понять аргумент такого характера. Опять-таки, это зависит от непонимания ими не одних «учеников», но и «учителя».

Вот как доказывал, напр., один из «учителей», еще в 1845 году пользу для английских рабочих от отмены хлебных законов. Эта отмена, — писал он, — превратит фермеров в «либералов, т. е. сознательных буржуа», а этот рост сознательности на одной стороне необходимо ведет к такому же росту сознания и другой стороны. (*Fr. Engels*. «The condition of the working class in England in 1844». New York, 1886, p. 179). (*Ф. Энгельс*. «Положение рабочего класса в Англии в 1844 г.». Нью-Йорк. 1886, стр. 179. *Ped.*) Отчего же это вы, гг. сотрудники «Р. Богатства», только расшаркиваетесь перед «учителями», а не изобличаете их в «пропаганде буржуазных идей»?

III

Статья г-на Южакова, рассматривающая «вопрос всенародного обучения» (см. заглавие книги), называется так: «Просветительная утопия. План всенародного обязательного среднего образования». Уже из названия видно, что эта в высшей степени поучительная статья г-на Южакова обещает очень многое. Но на самом деле «утопия» г-на Южакова обещает еще несравненно больше. «Никак не меньше этого, дорогие читатели, без всякой уступки или компромисса»... — так начинает автор свою статью. — «Полное гимназическое образование для всего населения обоего пола, обязательное для всех и без всяких затрат со стороны государства, земства и народа, — такова моя огромная просветительная утопия»! (201). Добрый г. Южаков полагает, очевидно, что гвоздь этого вопроса заключается в «затратах»; на этой же странице он повторяет еще раз, что всенародное начальное образование требует затрат, а всенародное среднее образование по его «плану» никаких затрат не требует. Мало того, что план г-на Южакова не требует никаких затрат: он обещает гораздо большее, чем среднее образование для всего народа. Чтобы показать полный объем того, что обещает нам сотрудник «Р. Богатства», надо забежать вперед и привести собственные торжествующие восклицания автора, когда он изложил уже весь свой план и любуется им. План г-на Южакова состоит в том, что с гимназическим образованием соединяется производительный труд «гимназистов», которые сами содержат себя: «...Обработка участка земли... обеспечивает обильное, вкусное и здоровое продовольствие всего молодого поколения от рождения до окончания курса гимназии, а также продовольствие молодежи, отрабатывающей цену учения (об этом институте Южаковского Zukunftsstaat'a[1] подробнее ниже), и всего персонала администраторов, преподавателей и хозяев. При этом все они обеспечиваются и обувью, а также шитьем одежды. К тому же попутно получается с указанного участка около 20 тыс. рублей, именно 15 т. от излишков молока и ярового хлеба... и около 5 т. р. от продажи шкур, щетины, перьев и прочих побочных продуктов» (216). Подумайте только, читатель, содержание *всего* молодого поколения до окончания курса гимназии, т.-е. до 21—25 лет (стр. 203)! Ведь это значит содержание *половины* всего населения страны[2]. Содержание и образование десятков миллионов населения, — да это уже настоящая «организация труда»! Очевидно, г. Южаков сильно рассердился на тех злых людей, которые утверждают, что народнические проекты «организации труда» — пустые фразы пустых говорунов, и решился совсем уничтожить этих злых людей обнародованием целого «плана» такой «организации труда», осуществляемой «без всяких затрат»... Но и это еще не все: «...По пути мы расширили задачу; мы взяли на ту же организацию содержание всего детского населения; мы озаботились обеспечить молодых людей серьезным для деревни приданым при выходе; мы нашли возможным определить на те же средства в каждую гимназию, т.-е. в каждую волость, по врачу, ветеринару, ученому агроному, ученому садовнику, технологу и по шести мастеров, не менее (которые поднимут культуру и удовлетворят соответственные потребности всей местности)... И все эти задачи находят себе финансовое и экономическое разрешение при осуществлении нашего плана...»[1]. Как посрамлены будут теперь те злые языки, которые говорили, что знаменитое народническое «мы», это — «таинственный незнакомец», это — еврей с двумя ермолками и т. п.! Какая недостойная клевета! Отныне достаточно будет сослаться на «план» г-на Южакова, чтобы доказать всесилие этих «мы» и осуществимость «наших» проектов.

Может быть, у читателя явится сомнение по поводу этого слова: осуществимость? Может быть, читатель скажет, что, назвав свое творение утопией, г. Южаков тем самым отстранил вопрос об осуществимости? — Это было бы так, если бы г. Южаков не сделал сам в высшей степени существенных оговорок по поводу слова «утопия», если бы он не подчеркивал неоднократно во всем своем изложении осуществимости своего плана. «Я имею смелость думать, — заявляет он в самом начале статьи, — что такое всенародное среднее образование кажется утопией только с первого взгляда» (201)... Что же вам еще надо?.. «Я имею еще бóльшую смелость утверждать, что такое образование для всего населения гораздо осуществимее всенародного начального образования, уже осуществленного однако Германией, Францией, Англией, Соедин. Штатами и весьма близкого к осуществлению и в некоторых губерниях России» (201). Г. Южаков до такой степени убежден в этой осуществимости своего плана (очевидно, после вышесказанного, что выражение «план» правильнее, чем утопия), что он не пренебрегает даже самыми мелкими «практическими удобствами» при разработке этого плана, нарочно оставляя, напр., систему двух гимназий, мужской и женской, из уважения к «предубеждению на континенте Европы против совместного обучения» обоих полов, — усиленно подчеркивая, что его план «дозволяет не нарушать установившиеся учебные планы мужских и женских гимназий, дает больше занятия, а, след., и вознаграждения преподавательскому персоналу»... «Все это имеет немаловажное значение при желании не ограничиться одним опытом, но достигнуть действительно всенародного образования» (205—206). Много было на свете утопистов, соперничавших заманчивостью, стройностью своих утопий, — но вряд ли найдется среди них хоть один, столь внимательный к «установившимся учебным планам» и к вознаграждению преподавательского персонала. Мы уверены, что потомство долго еще будет указывать на г-на Южакова, как на истинно-практичного и истинно-деловитого «утописта».

Очевидно, что при таких обещаниях автора его план всенародного обучения заслуживает самого внимательного разбора.

---

[1] Государства будущего. *Ред.*

[2] По возрастному составу населения России, по Буняковскому, на 1000 жителей приходится 485 в возрасте 0—20 лет и 576 в возрасте 0—25 лет.

---

[1] Стр. 237. Оба многозначительные многоточия в этой тираде принадлежат г-ну Южакову. Мы не дерзнули бы пропустить здесь ни единой буквы.

IV

Принцип, из которого исходит г. Южаков, состоит в том, что гимназия должна быть вместе с тем и земледельческим хозяйством, должна летним трудом своих учеников обеспечить собственное существование. Такова основная мысль его плана. «В том, что эта мысль правильна, сомневаться едва ли возможно» (237), — полагает г. Южаков. И мы согласны с ним, что тут есть действительно правильная мысль, которую нельзя только припутывать ни непременно к «гимназиям», ни к возможности «окупить» гимназии трудом учеников. Эта правильная мысль заключается в том, что нельзя себе представить идеала будущего общества без соединения обучения с производительным трудом молодого поколения: ни обучение и образование без производительного труда, ни производительный труд без параллельного обучения и образования не могли бы быть поставлены на ту высоту, которая требуется современным уровнем техники и состоянием научного знания. Эту мысль высказали еще старые великие утописты; ее вполне разделяют и «ученики», которые именно по этой причине, между прочими, не восстают принципиально против промышленного труда женщин и подростков, считают реакционными попытки запретить совершенно этот труд и настаивают лишь на постановке его в условия вполне гигиенические. Напрасно поэтому выражается г. Южаков таким образом: «Я хотел только дать мысль» (237)... Мысль эта давно дана, и мы не решаемся допустить (пока не доказано противное), чтобы г. Южаков мог быть незнаком с нею. Сотрудник «Рус. Бог.» хотел дать и дал совершенно самостоятельный *план осуществления* этой мысли. Только в этом отношении его следует признать оригинальным, но зато уже тут оригинальность его доходит до ... до геркулесовых столбов.

Для того, чтобы соединить всеобщий производительный труд с всеобщим обучением, необходимо, очевидно, возложить на *всех* обязанность принимать участие в производительном труде. Казалось бы, что это само собою ясно? — Оказывается, однако, что нет. Наш «народник» решает этот вопрос так, что обязанность физического труда действительно должна быть установлена как общий принцип, *но вовсе не для всех, а только для несостоятельных.*

Читатель подумает, может быть, что мы шутим! Ей-богу, нет.

«Чисто городские гимназии для состоятельных людей, готовых деньгами оплатить полную цену образования, могли бы удержать нынешний тип» (229). На стр. 231-ой «состоятельные» вообще прямо включены в число тех «категорий населения», которые не привлекаются к обязательному образованию в «земледельческих гимназиях». Обязательный производительный труд является, следовательно, у нашего народника не условием всеобщего и всестороннего человеческого развития, а просто платой за обучение в гимназии. Именно так. В самом начале своей статьи г. Южаков рассматривает вопрос о зимних рабочих, необходимых для земледельческой гимназии. Всего «логичнее» кажется ему такой способ обеспечения гимназии зимними рабочими. Ученики младших классов не работают и, следовательно, безвозмездно

пользуются содержанием и учением, не платя ничего за затраты на это со стороны гимназии. «Если же это так, то не является ли его прямою обязанностью отработать эти затраты по окончании курса? Эта обязанность, тщательно соображенная и твердо установленная для всякого, *кто не может уплатить стоимости учения,* доставит гимназическому хозяйству необходимый контингент зимних рабочих и дополнительный контингент летних... Теоретически это очень просто, удобопонятно и вполне неоспоримо» (205, курсив наш). Помилуйте, что может быть «проще» этого? Есть деньги, так заплати, а нет денег, так работай! — Всякий лавочник согласится, что это в высшей степени «удобопонятно». И притом, как это замечательно практично! — Только... только при чем же тут «утопия»? И зачем пачкает г. Южаков подобными планами ту великую основную мысль, которую он хотел положить в основу своей утопии?

Отработки несостоятельных учеников — основание всего плана г-на Южакова. Он допускает, правда, и другой способ приобретения зимних рабочих — наем[1], но отодвигает его на второй план. Отработки же обязательны на три года (а в случае надобности и на четыре) для всех, не поступающих в военную службу, т.-е. для $^2/_3$ учеников и для всех девушек. «Только эта система, — прямо заявляет г. Южаков, — дает ключ к разрешению задачи всенародного образования, и не начального даже, а среднего» (207—8). «Небольшой контингент постоянных рабочих, совсем оставшихся при гимназии и к ней приобшившихся (!?), дополняет эти рабочие силы гимназического хозяйства. Таковы возможные и отнюдь не утопические рабочие силы нашей земледельческой гимназии» (208). Ну, разумеется, и другие работы — мало ли по хозяйству? — они же сделают: «Дополнительный персонал при поварах и прачках, а равно письмоводители легко могут быть выбраны из состава трехгодичных рабочих, окончивших гимназию» (209). Гимназии нужны будут и мастера: портные, сапожники, столяры и пр. Конечно, можно будет «давать им помощников из отбывающих трехгодичную отработку» (210).

Что же будут получать за свой труд эти батраки (или земледельческие гимназисты? не знаю уж право, как и назвать их)? Они будут получать все необходимое для жизни, «обильное и вкусное пропитание». Г. Южаков точно рассчитывает все это, кладя нормы продуктов, «обыкновенно отпускаемых сельскому рабочему». Правда, он «не предполагает кормить гимназию таким способом» (210), но все-таки оставляет эти нормы, ибо ведь гимназисты соберут еще со своей земли картофеля, гороха, чечевицы, посеют себе конопли и подсолнечника для постного масла, затем будут получать мяса в скоромные дни по полуфунту и молока по 2 стакана. Не думайте, читатель, чтоб

---

[1] «Гимназическое хозяйство, руководимое опытным и ученым хозяином, снабженное всеми усовершенствованиями и обладающее контингентом искусных, образованных рабочих, должно быть доходным хозяйством и должно оправдать наем необходимого контингента рабочих, из которых некоторые заслуженные (sic!) могли бы приобщаться к доходам. В некотором числе, вероятно, и пришлось бы это практиковать, особенно относительно безземельных, окончивших курс в этой же гимназии» (204).

г. Южаков это лишь слегка затронул, лишь для примера перечислил. Нет, он все рассчитал подробно — и количество телят, годовалых и двухлеток, и содержание больных, и корм для птиц. Он не забыл ни помоев с кухни, ни требухи, ни шелухи от овощей (212). У него ничего не пропущено. Затем одежду и обувь можно в гимназии сделать собственными средствами. «Но бумажной материи для белья, носильного, постельного и столового, и для летней одежды, более плотной материи для зимнего платья и мех, хотя бы овечий, для верхнего зимнего платья нужно, конечно, купить. Конечно, весь персонал педагогов и служащих с семействами сам себя должен обеспечивать материалом, хотя и можно предоставить пользоваться мастерскими. Собственно же для учащихся и для 3-годичных рабочих этот расход, не скупясь, можно определить рублей в 50 в год или около 60.000 руб. на все заведение ежегодно» (213).

Мы положительно начинаем умиляться от практичности нашего народника. Представьте только себе: «мы», «общество», вводим такую грандиозную организацию труда, даем народу всеобщее среднее образование, и все это без всяких затрат, и с какими громадными моральными приобретениями! Какой прекрасный урок будет дан «нашим» теперешним сельским рабочим, которые при всей своей невежественности, дерзости и дикости не соглашаются работать дешевле 61 рубля в год на хозяйском содержании[1], — когда они увидят, как образованные батраки из гимназии будут работать за 50 рублей в год! Можно быть уверенным, что даже сама Коробочка согласится теперь с г. Южаковым, что теоретические основания его плана чрезвычайно «удобопонятны».

V

Как же будет вестись хозяйство гимназий и управление ими? Хозяйство будет, как мы уже видели, смешанное: отчасти натуральное, отчасти денежное. Г. Южаков дает, разумеется, весьма подробные указания по этому важному вопросу. На стр. 216-ой он с точностью, по статьям, рассчитывает, что каждой гимназии понадобится денег 160—170 тыс. р., так что для всех 15—20 тысяч гимназий — эдак до трех миллионов рублей. Ну, разумеется, продавать будут земледельческие продукты и за них деньги выручать. Наш автор так предусмотрителен, что принимает при этом во внимание общие условия современного товарно-капиталистического хозяйства: «Гимназии, расположенные под городом или вблизи жел.-дор. станций, на линиях, не удаленных от крупных центров, должны бы получить совершенно другой тип. Огородничество, садоводство, молочное хозяйство и ремесла здесь могут вполне заменить полеводство» (228). Торговля, значит, будет уже не шуточная. Кто будет ею заниматься — автор не сообщает. Надо полагать, что педагогические советы гимназий сделаются отчасти

[1] По данным д-та земледелия и сельской промышленности, средняя для Европейской России заработная плата годовому сельскому рабочему составляет 61 р. 29 к. (за 10 лет 1881—1891), да содержание — 46 рублей.

и коммерческими советами. — Скептики, пожалуй, пожелали бы знать, как быть в случаях банкротства гимназий и сумеют ли вообще вести они торговое дело? — Но, разумеется, это были бы неосновательные придирки: если теперь необразованные купцы ведут торговлю, то можно ли сомневаться в успехе, когда за это дело возьмутся представители нашего интеллигентного общества?

Для хозяйства гимназиям понадобится, натурально, земля. Г. Южаков пишет: «Думаю..., что если бы этой мысли суждено было получить практическое испытание, то для опыта первые такие земледельческие гимназии должны бы были получить надел от 6 до 7 тыс. дес.» (228). На 109 милл. населения — 20 000 гимназий — потребовалось бы около 100 милл. десятин, но ведь не надо забывать, что земледельческим трудом заняты лишь 80 милл. «Только их дети и должны быть проводимы чрез земледельческие гимназии». А потом еще около 8 милл. надо выкинуть на разные категории населения[1], — останется 72 милл. Для них надо только 60—72 милл. дес. «И это, конечно, много» (231), но г. Южаков не смущается. У казны ведь тоже много земли, только расположенной не совсем удобно. «Так, в северном Полесье их расположено 127,6 милл. дес., и здесь, особенно усвоив систему обмена, где нужно, частных и даже крестьянских земель на казенные, с целью предоставить первые школам, вероятно, было бы нетрудно даром обеспечить землею наши земледельческие гимназии. Так же хорошо обстоит дело»... на юго-востоке (231). Гм... «хорошо»! отправить их, значит, в Архангельскую губернию! — Правда, до сих пор она служила больше местом ссылки, и казенные леса там в громадном большинстве даже не «устроены», — но это ничего не значит. Как только отправят туда гимназистов с просвещенными преподавателями, они все эти леса вырубят, землю расчистят и насадят культуру!

А в центральной области можно устроить выкуп земли: не больше ведь миллионов 80-ти десятин. Выпустить «гарантированные облигации», а платежи по ним, само собою разумеется, разложить «на гимназии, получившие даровой надел» (232) — и дело в шляпе! Г. Южаков уверяет, что нечего пугаться «грандиозности финансовой операции. Она не представляется химерою и утопией» (232). Это будет «в сущности отлично обеспеченная ипотека». Чего уж не обеспеченная! Только еще раз при чем же тут «утопия»? И неужели г. Южаков серьезно считает наших крестьян настолько уж забитыми и неразвитыми, чтобы получить от них согласие на подобный план?? И выкупные платежи

[1] Вот полный список этих категорий счастливцев, освобождаемых от земледельческих гимназий: «состоятельные, исправляемые, магометанские девочки, мелкие инородцы, фанатические сектанты, слепые, глухонемые, идиоты, сумасшедшие, хроники, заразные, преступники» (231). Когда мы прочли этот список, наше сердце болезненно сжалось: господи, подумали мы, удастся ли хоть присных своих зачислить в число освобожденных! — По первой категории? финансов, пожалуй, не хватит! Ну, еще женский пол авось удастся хитростью причислить к магометанским девочкам, а мужской-то как? Одна надежда на 3-ью категорию. Сотрудник г-на Южакова по журналу, г. Михайловский зачислил уже, как известно, П. Б. Струве просто к инородцам, так авось уж он и нас всех соблаговолит зачислить хоть к «мелким инородцам» для освобождения наших присных от земледельческих гимназий!

извольте платить за землю, и «платежи по займу для первоначального обзаведения»[1], и содержать извольте всю гимназию, и жалованье платите всем преподавателям, а в довершение всего извольте-ка еще за все это (т.-е. за то, что за плату наняли преподавателей?) отработать по три годика! Не слишком ли уж жирно будет, просвещенный г. «народник»? Подумали ли вы, перепечатывая в 1897 году свое творение, появившееся в журнале «Р. Богатство» в 1895 году, — куда заводит вас свойственная всем народникам любовь к разным финансовым операциям и выкупам? Вспомните, читатель, что было обещано всенародное образование «без всяких затрат со стороны государства, земства и народа». И наш гениальный финансист, действительно, ни рубля не требует ни от государства, ни от земства. А от «народа»? Или, точнее говоря, *от несостоятельных крестьян*?[2] На их деньги и земля покупается, и гимназии заводятся (ибо они платят проценты и погашения по употребленным на это капиталам), они же и преподавателям платят и все гимназии содержат. И еще отработки. Да за что же? — За то, — отвечает неумолимый финансист, — что в младших классах гимназисты за свое образование и содержание не платили (204). Но, во-1-х, к нерабочим возрастам отнесены только «приготовительные и два первые гимназические классы»(206), а дальше уже идут полу-рабочие. А, во-2-х, ведь содержат этих детей их же старшие братья, они же и преподавателям платят за обучение младших. Нет, г. Южаков, не только теперь, но и в Аракчеевские времена подобный план был бы совершенно *неосуществим*, ибо это действительно «утопия» *крепостническая*.

Что касается до управления гимназиями, то г. Южаков дает об этом очень мало сведений. Преподавательский персонал он, правда, с точностью перечислил и назначил всем им жалованье «сравнительно невысокое» (ибо готовая квартира, содержание детей, «половина расхода на одежду») — вы думаете, может быть, по 50 руб. в год? Нет, несколько побольше: «директору, директрисе и главному агроному по 2400, инспектору» и т. д. по чину глядя, спускаясь по иерархической лестнице до 200 рублей низшим служащим (214). Как видите, недурная карьера для тех представителей просвещенного общества, которые «предпочли» платную городскую школу земледельческой гимназии! Обратите внимание на эту «половину расхода на одежду», обеспеченную гг. преподавателям: по плану нашего народника, они будут пользоваться мастерскими (как мы уже видели), т.-е. отдавать «гимназистам» чинить и шить себе платье. Не правда ли, как заботлив г. Южаков... о гг. преподавателях? Впрочем, он и о «гимназистах» заботится, — так, как добрый хозяин заботится о скотине: ее надо накормить, напоить, поместить и... и случить. Не угодно ли:

[1] Стр. 216, 10.000 р. с гимназии.

[2] Ибо состоятельные ведь исключаются. Г. Южаков сам подозревает, что «из числа и сельско-хозяйственных населений некоторый процент предпочтет отдавать своих детей в платные городские средние школы» (230). Еще бы не предпочесть!

«Если... будут разрешены браки между окончившими курс и оставшимися на три года при гимназии молодыми людьми..., то такое 3-летнее пребывание при гимназии будет далеко менее обременительно воинской повинности» (207). «Если будут разрешены браки»!! Значит, могут и не разрешить? Но ведь для этого нужен новый закон, почтенный г. прогрессист, закон, *ограничивающий* гражданские права *крестьян*. Можно ли однако удивляться подобной «обмолвке» (?) г-на Южакова, если он во всей своей «утопии», среди подробнейшего разбора вопросов о жаловании преподавателей, об отработках гимназистов и т. п., и не вспомнил ни разу, что не грех бы — в «утопии»-то по крайней мере — предоставить некоторые права по управлению «гимназией» и по ведению хозяйства самим «ученикам», которые ведь сами содержат все заведение и кончают ее 23—25 лет, что ведь это не только «гимназисты», но и *граждане*. Об этой мелочи совсем забыл наш народник! Зато вот вопрос об «учениках» дурного поведения он разработал тщательно. «Четвертый тип (гимназий) надо было бы создать для учащихся, удаляемых из обыкновенных гимназий за дурное поведение. Обязывая все молодое поколение пройти курс среднего образования, было бы нерационально освободить от него за дурное поведение. Для старших классов это могло бы явиться соблазном и поощрением к дурному поведению. (Ей-богу, так и напечатано, на стр. 229!!) Учреждение особых гимназий для удаленных за дурное поведение явилось бы логическим дополнением всей системы». Они назывались бы «исправительные гимназии» (230).

Не правда ли, как бесподобна эта «просветительная утопия» в русском вкусе с исправительными гимназиями для тех злодеев, которые пожалуй «соблазнились» бы перспективой «освободиться» ... от просвещения!?

VI

Читатели не забыли, быть может, один проект руководства промышленностью, справедливо охарактеризованный как возрождение меркантилизма, как проект «буржуазно-бюрократически-социалистической организации отечественной промышленности» (стр. 238). Для характеристики «плана» г-на Южакова приходится употребить еще более сложный термин. Приходится назвать этот план *крепостнически-бюрократически-буржуазно-социалистическим* экспериментом. Довольно-таки неуклюжий 4-хэтажный термин, а что прикажете делать? И план-то ведь неуклюжий. Зато этот термин *точно* передает все характерные черты «утопии» г-на Южакова. Начнем разбор с 4-го этажа. «Один из основных признаков *научного* понятия социализма — планомерное регулирование общественного производства» — справедливо говорит цитированный сейчас автор[1]. В «утопии» есть этот признак, ибо хозяйство десятков миллионов рабочих организуется наперед по одному общему плану. Буржуазный характер утопии не подлежит сомнению: во-1-х, средняя школа по «плану» г-на Южакова *остается классовой школой*. И это после всех тех пышных фраз, которые извергал г. Южаков «против» классовой

[1] «Новое Слово». Апрель 1897 г. Вн. обозр.

школы в своей первой статье!! Для состоятельных — одна школа, для несостоятельных — другая; есть деньги — плати за учение, а нет — так работай. Мало того: для состоятельных оставлен, как мы видели, «нынешний тип». В нынешних средних школах, напр., м-ва нар. просв., плата за учение покрывает лишь 28,7% всей суммы расходов, 40,0% — дает казна; 21,8% — пособия от лиц, учреждений и обществ; 3% — проценты с капитала и 6,4% — прочие источники («Произв. силы», отд. XIX, с. 35). След., г. Южаков *еще усилил против нынешнего* классовый характер средней школы: по его «плану» состоятельные люди будут оплачивать лишь 28,7% стоимости своего учения, а несостоятельные — *всю* стоимость своего учения, да еще отработки в придачу! Недурно для «народнической» утопии? Во-2-х, в плане предположен наем гимназией зимних рабочих — особенно из безземельных крестьян. В-3-х, оставлена противоположность между городом и деревней — это основание общественного разделения труда. Раз г. Южаков вводит планомерную организацию общественного труда, раз он пишет «утопию» о соединении обучения с производительным трудом, — сохранение этой противоположности есть абсурд, показывающий, что наш автор понятия не имеет о том предмете, который берется рассматривать. Не только «учителя» теперешних учеников писали против этого абсурда, но и старые утописты, и даже наш русский великий утопист[1]. Г-ну Южакову до этого дела нет! В-4-х, — и это самое глубокое основание, чтобы назвать «утопию» буржуазной, — в ней оставлено *рядом* с попыткой планомерной организации общественного производства и товарное производство. Гимназии производят продукты *на рынок*. Следовательно, общественным производством будут управлять законы рынка, которым должны будут подчиняться и «гимназии»! Г-ну Южакову до этого дела нет! — И с чего вы взяли — скажет он, пожалуй, — что управлять производством будут какие-то законы рынка? Пустяки все это! Управлять производством будут не законы рынка, а распоряжения гг. директоров земледельческих гимназий. Voilà tout[2]. — О чисто бюрократическом устройстве утопических гимназий г-на Южакова мы уже говорили. «Просветительная Утопия», позволительно надеяться, сослужит полезную службу для читающей русской публики, показывая ей, насколько глубок «демократизм» современных народников. — Крепостнической чертой в «плане» г-на Южакова являются отработка несостоятельных за учение. Если бы проект подобного рода писал последовательный буржуа, то у него ни 1-го, ни 2-го этажа не было бы, и проект был бы неизмеримо выше и неизмеримо полезнее подобной народнической утопии. Отработки — хозяйственная сущность крепостного строя. В капиталистическом строе несостоятельный человек должен продать свою рабочую силу, чтобы купить средства к жизни. В крепостном строе несостоятельный должен отработать те средства к жизни, которые он получил от помещика. Отработки необходимо требуют принуждения к работе, неполноправности отработчика, того, что автор «Капитала» назвал ausserökonomischer Zwang[3] (III, 2, 234).

[1] Н. Г. Чернышевский. — *Ред.*
[2] Вот и все. — *Ред.*
[3] Внеэкономическое принуждение. — *Ред.*

Поэтому и в России, поскольку сохранились и сохраняются отработки, — необходимым дополнением их является гражданская неполноправность крестьянина, прикрепление к земле, телесные наказания, право отдачи в работу. Г. Южаков этой связи между отработками и неполноправностью не понимает, но чутье «практичного» человека подсказало ему, что при отработках гимназистов не мешает ввести исправительные гимназии для тех, кто дерзнул бы уклониться от просвещения; что великовозрастные «гимназисты»-рабочие должны остаться на положении мальчишек-учеников.

И спрашивается, зачем понадобились нашему утописту три первые этажа его творения? Оставил бы один четвертый этаж, — тогда никто не мог бы возразить ни единого слова, ибо человек сам же прямо и наперед сказал, что пишет «утопию»! Но вот тут-то его Kleinbürger'ская природа и выдала. С одной стороны, и «утопия» — хорошая вещь, а с другой стороны, и преподавательские гонорары для госпожи интеллигенции — тоже недурная вещь. С одной стороны — «без всяких затрат для народа», а с другой стороны — нет, ты, братец мой, процентики-то да погашение целиком уплати, да вот еще отработай три годика. С одной стороны — напыщенные декламации об опасности и вреде классового дробления, а с другой стороны — чисто классовая «утопия». В этих вечных колебаниях между старым и новым, в этих курьезных претензиях перепрыгнуть через собственную голову, т.-е. стать выше всяких классов, и состоит сущность всякого Kleinbürger'ского миросозерцания.

(Собр. соч., изд. 2-е, т. II, стр. 280—296.)

ГЛАВА VI

ШКОЛА 70—90-х гг. ПО ВОСПОМИНАНИЯМ И ОТЗЫВАМ СОВРЕМЕННИКОВ

ЗЕМСКАЯ НАРОДНАЯ ШКОЛА 80-х гг. ПО ВОСПОМИНАНИЯМ Н. Ф. БУНАКОВА [12]

...Итак, в сентябре 1884 г. я был уже жителем села Петина, землевладельцем и хозяином.

Постройка дома для школы и для амбулатории с аптекой затянулась, да и обошлась мне значительно дороже, нежели я предполагал. Открытие училища было разрешено без всяких затруднений на таких условиях: земское собрание избрало, а училищный совет утвердил меня попечителем, причем я принял на себя помещение, ремонт его, отопление и освещение, классные принадлежности и учебные пособия и получил право избрания учащих лиц; а земство приняло на себя жалованье законоучителю и учителю или учительнице...

Н. Ф. Бунаков.

...Осенью 1886 г. в Петинской школе был первый акт, и с тех пор у нас установился обычай: ежегодно, 22 октября, в день открытия школы, устраивать празднование в виде акта. На акте читается отчет школы за истекший учебный год, ежегодно составляемый мною, раздаются свидетельства об окончании курса и награды. Я в качестве попечителя, обыкновенно обращаюсь с речью к родителям учащихся и вообще к местным людям, всегда присутствующим на акте. Некоторые из учеников читают свои сочинения, заранее приготовленные, а хор поет подходящие пьесы. Акт оканчивается обыкновенно угощением учащихся. Я слышал осуждение за мои отчеты, прочитываемые на актах. Они-де возбуждают и поддерживают в крестьянах заблуждение о получаемых мною из казны деньгах, о каких-то барышах моих от школы. Говорят, что эти отчеты имеют смысл какого-то заискивания перед крестьянами с моей стороны. Говорят, что крестьяне, не участвуя в расходах на содержание школы, не имеют права на отчет о ее содержании и деятельности, что предлагать им таковой — значит внушать им ложную мысль о мнимом праве требовать отчета. Не знаю, есть ли в этих мнениях какая-нибудь доля правды, но я смотрю на дело и на ответственность школы так, что не мог и в будущем не могу уклоняться от отчета перед родителями учащихся и перед обществом, которому школа хочет служить. Об этом я печатал и повторяю здесь следующее. «Школа — не фабрика, которая обязана отчетом только перед хозяином-предпринимателем; учитель — не управляющий фабрикой, который никого не хочет знать, кроме хозяина фабрики. К обучению детей, особенно при его современном, воспитывающем характере, нельзя относиться, как к обработке хлопка или тряпья. Школа и учитель, прежде всего, ответственны не перед тем лицом, кто школу основал и содержит, а перед обществом, которому они служат (а они непременно должны служить обществу), и перед родителями, которые доверяют им своих детей, за плату или бесплатно — это все равно, — и от этой ответственности ни школа, ни ее учредители (государство, земство, частное лицо), ни учитель, — не должны и не могут уклоняться, из чьего бы кармана ни отпускались деньги на содержание этой школы». И чтобы ни толковали по поводу моих отчетов местные и иные люди, как бы они ни понимали эти отчеты, я не изменю высказанной идее об ответственности школы, с ее руководителями и учителями. Я был верен этой идее, когда вел городскую школу, взимая плату за обучение; остаюсь верен ей и в моей сельской бесплатной школе и не думаю, чтобы правдивая идея могла привести к какому-нибудь злу.

Мы с Л. М. Михайловой проработали с своими учениками довольно широкий и содержательный курс. Кроме обязательных предметов начальной народной школы, были пройдены при помощи наглядных пособий: очерк минералогии (сведения по зоологии и ботанике, а также сведения об устройстве человеческого тела были сообщены в прошедшем году), кое-что из физики, краткий курс русской географии и мироведения, очерк отечественной истории. Практический курс русской грамматики, имеющий в виду не только орфографическую, но и формальную цель, развитие сознательного отношения к языку, начат был в прошедшем году и теперь приведен к концу. Ученики упражнялись в сочинении, т. е. в толковом и складном изложении своих знаний, мыслей, чувств и желаний. При этом задачей преподавания было, конечно, не красивое литературное изложение, даже не грамматическая правильность, а такое изложение, которое понятно всякому неглупому русскому читателю или слушателю, которое достаточно ясно передаст именно то, что хочет сказать сочинитель. Такое уменье сочинять нужно грамотному русскому человеку для жизни, и оно-то, вместе с уменьем читать, понимая и усваивая читаемое, должно составить главнейшую задачу преподавания родного языка в народной школе.

Душат детей скучной и бесполезной диктовкой, не приохочивая ни к книге, ни к ученью вообще. Об упражнениях в сочинении — и речи нет, диктовка чуть ли не единственное письменное упражнение

в родном языке, которое практикуется в наших народных школах. Вся беда в том, что официальные руководители, а за ними и учителя, им подчиненные, готовят учеников не к жизни, а к экзамену; на экзамене же требуется именно эта «диктовочная» грамотность, эта диктовочная орфографическая муштровка, и вовсе не требуется — ни умственное развитие, ни реальные знания, пригодные для жизни, ни уменье письменно и устно владеть языком для выражения своих знаний, мыслей, чувств, желаний. У нас, кажется, вовсе и не желают, чтобы у детей народа были действительные знания, а тем паче — свои собственные мысли, чувства, желания. Выражение же обязательных, навязанных, не продуманных и не прочувствованных мыслей, чувств и желаний, конечно, не нуждается в свободном и самостоятельном пользовании языком: их прекрасно выражают готовыми и заученными фразами, вроде той бессмысленной «словесности», которою душат в русской армии молодых солдат... С гордостью могу сказать, что мои петинские ученики 1886/87 учебного года имели свои «мысли», чувства и желания и умели толково излагать их устно и письменно, хотя писали не без погрешностей против орфографического законодательства, прославившего академика Грота, царство ему небесное. Когда я был зимою в Петербурге, я получал от этих моих учеников письма: это были умные, толковые письма, которые весьма порадовали меня.

В 1887 году предстояло празднование 50-летнего юбилея Пушкина. В. А. Латышев поручил мне приготовить сокращенное издание сочинений Пушкина для народно-учебной библиотеки и написать для этого издания статью о Пушкине. Это издание, с моей статьей и моими примечаниями, появилось в 1887—1888 г. сперва приложением к «Русскому начальному учителю», потом отдельно в двух книжках по 15 коп. каждая. Ученый комитет министерства народного просвещения и тут привязался ко мне с довольно нелепыми замечаниями. В первой книжке он осудил мою вступительную статью, находя, что в ней мало говорится о Пушкине, как патриоте (?), а в биографии введены вовсе лишние сведения о домашнем воспитании поэта и о его дуэли, которая преждевременно свела его в могилу. Еще осудил он первую книжку за то, что в ней помещен только отрывок из «Медного всадника» (Петр на берегу Невы и его думы), а не вся повесть. Между тем это было сделано мною чисто по цензурным соображениям, и я уверен, что, помести я «Медного всадника» целиком, тот же комитет за это не допустил бы мою книжку в народно-учебную библиотеку, как не допустил вторую книжку за «Дубровского» и стихотворение «В деревне», которые привели его (о, добродетельный комитет!) просто в ужас Право же, это можно считать за один из самых невероятных анекдотов, какие рассказывают о русских официальных нравах. Чего доброго, по соображениям министерства народного просвещения изображение барства времен крепостного права в «Дубровском» может вызвать революцию, а тем более эти слова из стихотворения «В деревне»:

«Увижу ль я, друзья, народ неугнетенный
И рабство, павшее по манию царя,
И над отечеством свободы просвещенной
Взойдет ли, наконец, прекрасная заря?»

Первая книжка, благодаря тому, что я поостерегся поместить в ней «Медного всадника» целиком, с хулой Евгения на Петра («Добро, строитель чудотворный! Ужо тебя!»), допущена была в народно-учебную библиотеку, а вторая решительно запрещена.

Словом, с Пушкиным мне в 1887 г. не повезло. Воронеж тоже вздумал почтить память великого поэта. Общество вспомоществования учащимся просило меня о публичной лекции со сбором в его пользу, которая и состоялась в феврале, в зале дворянского дома; за лекцией следовало нечто вроде концерта. Вечер удался. Зал был полон. Получился хороший сбор. Но моя лекция вызвала против меня целую «бурю в стакане воды». Эта буря тоже забавный анекдот из российских нравов последнего десятилетия. Говоря о преждевременной и трагической смерти поэта, мне пришлось коснуться того великосветского петербургского общества, которое всего более было виновато в преждевременной смерти Пушкина, и сказать о нем несколько резких слов. Может быть, у меня эти слова, под влиянием временного настроения, вышли слишком резки; я говорил лекцию по программе, но без готовых фраз, — но ведь эти резкости во всяком случае относились к обществу, жившему 50 лет тому назад, да и то именно петербургскому. Мне и в голову не могло придти, что этими резкостями могут оскорбиться воронежские «аристократы» (говоря откровенно, весьма сомнительного достоинства), восседавшие в креслах первого ряда, принимая их на свой счет. К удивлению, это случилось. Вознегодовал губернский предводитель дворянства, Н. А. Звегинцев, человек сомнительного достоинства во всех отношениях: сомнительного ума, сомнительного образования, сомнительной нравственности и даже сомнительного происхождения. Его предок, создавший благосостояние рода Звегинцевых, ныне гордящегося своим аристократизмом, был просто-на-просто эконом казенного заведения, набивший карман известными средствами всех российских экономов. Но господин Звегинцев 1887 г. уже забыл происхождение своей знатности и своего благосостояния. Кичливый, пустой, болтливый, он выдает себя за человека чистейшей «белой кости», за представителя и защитника родовитого российского дворянства. Вот сей-то туз козырной масти (ведь дворянская масть в последние годы стала не на шутку «козырной мастью») и ухитрился с большого ума найти, будто я, говоря о петербургской знати 1837 г., оскорбил воронежское дворянство и его, Звегинцева, как представителя и предводителя оного дворянства. В своих упреках и обвинениях по моему адресу он дошел до таких курьезов: «Мы (т. е. воронежское дворянство) ему (т. е. мне) дали дворянский зал, а он же и ругает!» Но зал дали вовсе не «ему», а обществу вспомоществования учащимся, в пользу которого пошел сбор. А главное: глупо предводителю воронежского дворянства и вообще воронежскому дворянству 1887 г. принимать на свой счет выражения, относившиеся к петербургскому большому свету 1837 г. Звегинцев сделал на меня донос, а губернатор Богданович прислал в Петино нового директора училища В. И. Чеботарева проведать, не вношу ли я чего опасного в школу. Чеботарев оказался человеком интересным, типическим представителем людей «нового курса». Человек несомненно умный, ловкий и весьма приятный

в обществе, охотник побалагурить и мастер прикидываться в компании добродушным болтуном, он с тою же ловкостью и полной беззастенчивостью перед начальством, не только непосредственным, но и всяким, прикидывается благочестивым ханжой и строгим блюстителем интересов православия и самодержавия, исполнительным чиновником, горячим верноподданным, патриотом-народником в новом вкусе, якобы убежденным, что суть русской народности в рабской преданности церкви и престолу. При этом он всегда готов принести в жертву хоть родного отца — не на алтарь отечества, а на алтарь предержащей власти ради достижения личных выгод. Словом, в этом человеке, при несомненном уме, впрочем, — уме чисто практическом, узком и одностороннем, полное отсутствие всякого нравственного чувства и достоинства. Он усердно ходит по церквам, беседует с архиереями и лобызает их руки, в школах всего более обращает внимания на закон божий, экзаменует по закону божию сам, оттирая священника, — и, надо правду сказать, экзаменует дельно и толково, куда лучше наших тупоумных законоучителей, — говорит речи о необходимости церковного характера в обучении детей народа, что не мешает ему иронически отзываться о церковно-приходских школах (как же иначе: ведь в случае, если духовенство окончательно захватит народную школу в свои руки, — тогда и директоров, пожалуй, упразднят, упразднят и его, Чеботарева), яростно преследует Льва Толстого и его сочинения для народа, да и вообще издания «Посредника», как зловредные, и главное, как не одобряемые высшим начальством и архиереями.

Вот сей-то господин и приехал в нашу школу нюхать ее дух, искать следов моего зловредного влияния, испытывать мою политическую благонадежность, заподозренную г. Звегинцевым. Конечно, никакой зловредности не оказалось, потому что ее и действительно не было, да и я был не настолько простодушен, чтобы не понять смысла этого неожиданного посещения. Г. директору не к чему было привязаться. Он указал только, что в классной комнате «мала икона», да просил изъять из школьной библиотеки издания «Посредника», особенно рассказы Льва Толстого. Я не поддакивал, но и не спорил. В школе нашелся даже «Часослов», к которому г. Чеботарев питает особенное уважение. Оказался в школе и портрет государя в приличной раме. Словом, подозрения и злостные ожидания г. Звегинцева и К° не оправдались. Затем мы с Чеботаревым много толковали уже совершенно в дружеском тоне, что не мешало бы мне быть осторожным и воздержанным. К следующему приезду г. директора была воздвигнута в классе очень большая икона, а в каталоге школьной библиотеки против изданий «Посредника» сделана помета, что они изъяты; но на самом деле я не мог изъять из употребления такие превосходные рассказы, как «Два старика» или «Упустишь огонь — не потушишь» Л. Н. Толстого. Экзамен в школе происходил в мае. Он сошел хорошо, но производился поверхностно, наскоро и неполно. Экзаминаторы не умели вполне оценить этого превосходного, лучшего из всех, выпуска нашей школы, лучшего за все время ее существования — и по познаниям, и по развитию, и по прочности обучения много зависевший от значительного возраста учеников. В день экзамена некоторые из них

до обеда пахали, а после обеда держали экзамен. Это были уже молодые люди, а не дети; они учились сознательно и солидно, были заинтересованы ученьем и дорожили им.

(«Моя жизнь», С-Петербург, 1909 г., стр. 156—181.)

ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКАЯ ШКОЛА 90-х гг. ПО ВОСПОМИНАНИЯМ УЧИТЕЛЯ

...Итак, я сделался учителем Васильевской церковно-приходской школы. Школа эта построена крестьянами четырех деревень, и в ней в то время училось не менее 90 человек. Это был большой сарай с 12 окнами в одну раму. Ветер дул отовсюду. По углам было сыро. Потолки не сдвинуты и не смазаны. Везде грязь, вонь. Обстановки никакой.

Тяжело пришлось на первых порах, тем более, что на 90 человек и 10 книг не было. Необходимо было достать учебников. Я отправился в отделение епархиального училищного совета. Библиотекарем в нем состоял соборный диакон. Он предложил мне самому пойти в дровяной сарай и отсчитать, каких мне требовалось книг. Я пошел, и каково же мое было удивление, когда я увидел массу всевозможных книг, разбросанных по всему сараю вместе с дровами. В некоторых книгах уже были оторваны переплеты, некоторые не имели ни начала, ни конца, а большинство — в грязи, перебитые снегом. Такого неряшливого отношения к книгам я не видал еще во всю свою жизнь. С книгами пошло веселей, хотя дела значительно прибавилось. Законоучитель, он же и заведующий новооткрытой школой, о. Павел, живший в трех верстах от школы, за множеством треб не мог часто являться в школу, а если и занимался когда законом божиим, то оставлял себе все легкое, вроде спрашивания историй у учеников «старшего» отделения, а мне отдавал одно лишь трудное, как, например, изучение молитв в младшем отделении со слуха, — работу механическую, но кропотливую. Приходилось заниматься законом божиим со всеми отделениями и в те дни, когда о. Павла не было. А работы было и без того довольно много.

Конечно, я мог бы не заниматься вовсе законом божиим, но необходимо заметить, что в церковной школе заведующий — все, учитель — ничто, и раз учитель не делает заведующему одолжений, он не может тогда дня служить в церковной школе. Какой угодно будь добросовестный учитель, но если захочет заведующий устранить его из «своей» школы, он добьется своего, так как церковный учитель — существо более чем бесправное и забитое, а у заведующего всегда найдется «своя рука» и в отделении и в епархиальном совете. Церковный учитель зависит не только от отцов настоятелей, но и от их «матушек», дьяконов и дьячков и прочей многочисленной в большинстве случаев духовной челяди на «поповке». Из «поповки», точно из стоячего болота, идут на него всевозможные сплетни, клеветы и нелепости. На третий год моего учительства мы приобрели по подписке волшебный фонарь и начали чтения. Народ повалил охотно. Но скоро наши чтения, направленные в одну сторону, скучные и однообразные, отбили у народа всякую охоту к ним, и мы поехали с фонарем по другим школам. Но это, в конце

концов, так надоело самому о. Павлу, что он в нашу, его любимую школу стал ездить не более 2—3 раз в месяц, несмотря на грозное предостережение циркуляра епископа о нерадивых законоучителях-заведующих. Тяжело приходилось мне и в материальном отношении: более 3 лет получал всего лишь по 12 р. 50 к. в месяц. На них необходимо было вести стол, одеться и помогать родным. Но и эти крохи удерживались нередко по 3—4 месяца, так что иногда приходилось очень и очень туго... Уездный наблюдатель Марков была широкая натура, «зело прилежавшая пития хмельного». Бывало, ездит ли он по ревизии, бывает на экзамене: есть угощение, — сойдет все хорошо, нет, — замечания и придирки начнутся.

Как сейчас помню, в моей школе был выпускной экзамен. Явились и из других школ экзаменоваться. Председателем — Марков. Мой заведующий принял его как следует. Дан был диктант. Отцы, затворясь в комнате, потягивают «благотворную влагу», я диктую, учительницы открыто рассказывают ученикам, что и как писать. И, конечно, диктант у всех сошел на 5.

Да и что это были за экзамены! Диктант в большинстве случаев предлагалось выбрать председателем самому учащему, а уж тот выбирал то, что десятки раз было проделано им с ребятами до этого. Закон же божий отмечался законоучителем заранее, и это отмеченное и спрашивалось самим же им на экзамене.

Однажды я приглашен был на экзамен ассистентом в Ровинскую церковно-приходскую школу. Приезжаю раньше других членов комиссии. В школе — заведующий и учительницы. На столе — вина и всевозможные яства.

— Вы уж, пожалуйста, того... Не затрудняйте учеников вопросами... Полегче чего-нибудь, — просят меня все в один голос.

Приезжает председатель. Начинается экзамен. Диктую статью. С подсказами ученики кое-как написали. Дальше — по закону божию. У священника — книжка, на ней — условные знаки: вероятно, для памяти, что у кого спросить.

Рассказывают слово в слово, зубристикой, бессознательно, не вникая в смысл событий, а если остановишь кого на середине, — запнется и станет.

Дальше задаю такую задачу: «Куплено 12 аршин ситца по 13 коп. Сколько сдачи дадут с 5 рублей?»

Ученик — втупик. На лицах учительниц глубокое смущение: очевидно, ничего подобного они не проходили с учениками, хотя наверное исправно забивали детские головы всевозможными задачами на «курьеры» и «бассейны». Наступает долгая пауза.

— Ну, зачем такие головоломные задачи предлагать? — прерывает, наконец, неловкое молчание добродушный председатель о. Никита. — Или им в попы выходить? Ну-ка, скажи, сколько будет 9×6? — обращается он к мальчугану.

— 54.

— Молодец!

И подобным образом во многих наших школах, насколько мне известно, производились выпускные экзамены. А через год окончившие курс, получая свидетельство, не могли сносно написать своей фамилии и буквально перезабывали все, чему учились. А каждый год уездный наблюдатель составлял громадные отчеты, в коих описывал, что народное образование в N-ском уезде прогрессирует с каждым годом, церковные школы завоевывают симпатии населения и что они в скором времени перевоспитают крестьянскую массу, и много-много подобных лживых, хотя и громких фраз. Школьная жизнь, благодаря материальной необеспеченности учащих и за неимением разумных руководителей, шла скучно и убийственно монотонно. Ничего нового, светлого не вносилось в школьную рутину. Все делалось как-то нехотя, «спустя рукава», и людям энергичным, стремящимся внести хотя частицу света в серую крестьянскую массу, такая работа, естественно, в конце концов, надоедала, как горькая редька.

Почти преобладающим учительским элементом в церковных школах являются окончившие епархиальные училища и духовную семинарию. Им дают первые лучшие места, хотя необходимо заметить, что этот элемент самый ненадежный. Учителей по призванию среди них редко встретишь. Они — случайные люди в школе. Семинаристы поступают учителями за тем, чтобы на готовом месте высмотреть себе лучшее поповское местечко или вообще получше пристроиться. Епархиалки ждут-не дождутся, когда сами обзаведутся своим хозяйством, выйдя замуж за домовитого попа. А при таких расчетах успехов в школе не может быть. Нужно школьное дело полюбить, сродниться со школой и детьми, чтобы сделать что-либо полезное. Случайные же люди, только и думающие, как бы поскорее уйти из школы, вряд ли могут оказать существенную услугу этой школе. Случайные люди — случайное дело...

(«Народная энциклопедия», т. X, М., 1910 г., стр. 44—47.)

ГИМНАЗИЯ 90-х гг. ПО ВОСПОМИНАНИЯМ С. Т. ШАЦКОГО

Глава вторая

1. Зима. Утро.

Внутри уха начинается сухой треск. Сквозь сон соображаю, что это будильник, шесть часов утра. Пора вставать. Легкая дрожь после теплой постели. Торопливо одеваюсь, зажигаю жестяную лампочку и с тревогой в душе сажусь повторить уроки.

Рядом в кухне начинается движение. Слышу, как льется вода в самовар и все тоньше делается звук струи, трещит лучина, и гудит огонь в трубе. Тонкая песня самовара превращается в шум, и вот кипящая вода льется через край. Шаги кухарки торопливые и тяжелые. Самовар на столе.

Я слежу за всеми звуками и переживаю их знакомую последовательность, потому что они приближают для меня момент, когда я должен встать, одеваться и итти в гимназию. А его хорошо бы отдалить. Меня охватывает тоска, и я начинаю исступленно молиться.

Я крещусь, прижимая крепко руку ко лбу, плечам и груди, становлюсь на колени, кланяюсь до полу и повторяю мои молитвы несколько раз от начала до конца. Но и слов нехватает. Я молча, напряженно

глядя перед собой, застываю в мольбе, переживая ее всем существом моим. Отчаянная же мольба моя была лишь о том, чтобы меня миновала чаша ответа, чтобы меня «не спросили», а если «спросят», то чтобы мне получить «пятерку».

Пора. С сознанием неизбежности ожидающей меня судьбы, выхожу на улицу. Мороз, мгла. Тихо. Я перебираю в уме еще раз все, что задано.

Что-то будет?

Приподнимаю фуражку над головой и начинаю на ходу быстро шептать слова молитвы. Не пропускаю ни одной церкви, часовни, креста, чтобы не перекреститься.

Едет старая московская конка в одну лошадь. Я смотрю на номер вагона — нельзя ли по цифрам погадать так, чтобы в результате получилось пять, десять, пятнадцать, двадцать... Выдается угол дома, стоит фонарный, телеграфный столб. Я считаю шаги до них. И мне нужно, чтобы их было сорок пять, пятьдесят, пятьдесят пять — вообще, кратное пяти. Выходит как будто бы плохо — сорок девять. Но это не так еще плохо — из девяти вычесть четыре — получается пять, здесь скрытая пятерка.

Так я складывал, вычитал, умножал и делил, приближаясь к месту моего страшного суда. В карманах у меня гвозди и ломаные подковы «для счастья». Иду по переулку. Гимназия близко, через три дома. В голове мелькает мысль:

«А что вдруг она сгорела? Ведь горят же дома и даже каменные»...

Мне рисуется картина: обгорелые окна с выбитыми стеклами, кругом стоят учителя с грустными лицами. Я делаю для виду печальное лицо и ухожу. Уроков готовить не надо. Ученье прекращается надолго.

Но нет. Она стоит, как всегда, со своими тремя этажами, колоннами, штабелями дров. Ничего не поделаешь. Я вхожу и подчиняюсь общему настроению «службы в присутственном месте», чем было по существу наше ученье.

2. Диктант.

«Близ старого дома», — диктует суровый Николай Иванович первую фразу.

«Близ... что же на конце твердый или мягкий знак?» — Я холодею от испуга. Только сегодня утром смотрел список трудных слов в конце грамматики, и первое слово как раз и было «близ», а что на конце — не помню.

Делать нечего. Левой рукой вытаскиваю из ранца книжку, осторожно раскрываю ее, а правой пишу, наклонив низко голову. — Вот она, желанная страница... вот и несчастное слово. Я прячу также осторожно книжку, успокаиваюсь и начинаю писать. Мой сосед видит удачу моей попытки и пытается проделать то же самое, но очень неловко.

— Что там у тебя под партой?

Сосед встает.

— Ничего, Н. И.

— Шацкий, посмотри!

Лезу в парту, достаю раскрытую грамматику.

— Хорошо. Сегодня останешься после уроков на 2 часа, — говорит Н. И. соседу. — Дежурный, запиши его. А ты, Шацкий, будешь все

время следить за ним, за его тетрадками и задачником, чтобы он все уроки делал и не списывал. После будешь мне говорить...

— А Шацкий тоже, — вдруг бормочет робко мой сосед, обиженный явной несправедливостью. Но Н. И. как будто не слышит и продолжает диктовать. От стыда не подымаю глаз, но приятно, что не попался.

Учился я очень хорошо, был записан на «золотую доску», как отличный ученик первого класса. Сосед мой был из последних.

3. У меня — соперник по «службе»-учению — Никольский Николай. Он — первый, я — второй. Мы оба записаны на золотой доске, он вверху, я — под ним. Я жадно слежу за его ответами, отметками, обвиняю Николая Ивановича в пристрастии, мне не понятном. Но виду не показываю, хитрю, хожу «под руку» с соперником, «дружусь».

Дома говорят:

— Что же ты? Не можешь пересилить?

Мне этого страстно хочется, и я мечтаю: «А если вдруг придет «четверть» — и первым Николай Иванович прочтет меня, а вторым Никольского!» — Я рисую картину: я подойду к нему, как ни в чем не бывало, и скажу: — «Это ничего, что я первый, а на будущую четверть будешь ты...»

Какое это было бы счастье!

4. — Мама, меня сегодня Пожарский (надзиратель) за уши выдрал!

— За что?

— Да так, — небрежно роняю я. — Я стирал с доски в перемену, а он подошел, взял за голову и поднял...

Мать успокаивается:

— А что же он сказал?

— Что сказал? — скверный полячишка...

— Ну, значит, он тебя любит...

— Не знаю, — говорю я слегка небрежным тоном.

5. Иду на «службу». По обыкновению крещусь, гадаю, повторяю уроки. Поперек тротуара стоит мальчик с кадкой воды на санках. Он налег грудью на оледеневшую веревку и, ухватив ее голыми руками, дергает. Вода расплескивается, но санки застряли. Тротуар перед богатым домом-особняком усыпан песком, воды ведер десять. Мальчик заморен и слаб. Ворота отворены, и виден чистый двор со службами. Я прохожу мимо шагов на десять. Но тут меня что-то останавливает. Я оборачиваюсь. Мальчик повернулся лицом к кадке, налегает на веревку спиной и упирается ногами. С меня слетает гимназическая корка. Решительно, с охватившим меня восторгом, подхожу к кадке и, ни слова не говоря, толкаю ее руками. Санки подались, и через минуту кадка на дворе за воротами. Я бегу дальше. Боюсь опоздать. На душе — радость. Я горжусь собой. Но мне не хотелось, чтобы кто-нибудь видал мой геройский поступок. Об этом стыдно говорить. Оно «свое». Я не шепчу молитв, не крещусь и не думаю об уроках.

6. Усталый возвращаюсь домой. Сзади кто-то быстро меня догоняет. Оглядываюсь — толстый, красный господин в меховом пальто. Его лицо мне сразу не нравится. Я прибавляю шагу. Мне не хочется, чтобы он

перегнал меня. Господин, как мне кажется, заметил это и прибавляет шагу. Я — тоже и лечу впереди. Господин делает большие шаги, и его частое дыхание слышно сбоку. Я стараюсь перебирать ногами как можно чаще, но не бежать явно. Мой соперник растегнул шубу, дышит громко, но не отстает. Для меня уступить ему стало уже вопросом жизни и смерти. Я не сдаюсь и учащаю шаги как могу. Наконец, сзади слышу глубокий вздох, и, видно, состязание кончилось.

Оглядываюсь на ходу из предосторожности. Господин стоит, тяжело дышит и отирает платком пот с лица, лба и шеи. Я счастлив и убавляю шагу. Это тоже «свое».

7. «Ante, apud, ad, adversus, — шепчу про себя, не знаю, в который раз, латинские предлоги: cirsum, cirsa, citra, cis... cis... нет, не cis... Как же так?» Силюсь вспомнить. В это время, при мертво-выжидательной тишине детей, Николай Иванович входит в класс. Наскоро развертываю грамматику.

— Книжки сложить, — слышу знакомый голос сквозь зубы.

«Неужели заметил?» — и тихо прячу книжку в парту и уже уверен, что все пропало.

Я знаю, убежден, что Николаю Ивановичу известно, что со мной происходит. И меня не удивляет, что он называет мою фамилию первой. Растерянно, беспомощно стою перед кафедрой, стою вроде как на узенькой дощечке через ручей, с которой каждую минуту могу сорваться. Меня может выручить только случай. Едва слышу, что спрашивает мой судья. Отвечаю наобум и с каждым ответом все больше и больше ощущаю, как лечу вниз. Вдруг меня осенило, столбняк прошел. Мне стали ясны все вопросы и что надо было отвечать. Но поздно. — Садись! — и рука в журнале безжалостным движением, хорошо мне знакомым, выводит 2+. Я оглушен, окаменел от стыда и досады и несправедливости. А как раз все, что мне нужно было ответить, еще раз ярко вспыхивает в голове. Несчастье непоправимо, только как его пережить?

Соображаю: в четверти по латыни — три, из первого разряда — вон, с золотой доски сотрет мое имя сторож своей тряпкой. А дома еще? Я нарочно сгущаю краски и с мрачным видом ухожу после уроков домой. Будь, что будет!

Глава третья

1. Первый немецкий урок. Средних лет, сангвинический человек с поразительно розовыми щеками и красными пятнами над бровями. Говорит очень быстро, понять с непривычки — трудно. Сразу мне показался очень веселым. Его живость меня заинтересовала. Я смотрел на него, поставив локти на стол и прижав ладони ко рту. И задумался. Но слышу — веселый голос превратился в раздраженный. Меня толкает сосед. Я подымаю глаза и вижу яростный взгляд «немца», обращенный на меня. В недоумении смотрю на него. Не нужно ли мне встать? Я подымаюсь, хочу что-то сказать... Это хуже, учитель пришел в невероятную ярость. Мне шепчут: «Молчи!» Я и сам вижу, что молчать лучше. Немец успокаивается. Я сажусь. Но это, очевидно,

дало новый толчок раздражению: опять то же самое — и яростный взгляд и раздраженный голос. Я встаю, выслушиваю, в недоумении новый поток горячих упреков, дожидаюсь более тихого тона, сажусь снова. Сцена повторилась несколько раз с постепенно стихавшим раздражением со стороны немца.

Оказалось, он заподозрил меня в желании посвистать в кулак. Так он и ушел, обещав записать меня в какой-то «кондуит». Весь класс был очень доволен.

2. Долго, скучно переводили латинскую статейку «Gaius Iulius Caesar, imperator Romanorum clarissimus»... Учитель — толстый, рыжий, медно-красный Лаврентий Андреевич, неожиданно говорит:

— Закройте книжки!

Закрываем.

— Кто может сказать всю статью наизусть?

Странно, почему это пришло ему в голову.

Я встаю и говорю статейку напамять. Было в ней строк десять. Учитель выслушал с необычайной серьезностью и, значительно глядя на меня, поставил в журнале 5.

3. Иду по дороге домой со знакомым учеником VIII класса — существом, по моим понятиям, высшего порядка. Он снисходительно разговаривает со мной. Я задаю ему вопрос, с моей точки зрения, чрезвычайно серьезный:

— Не помните, сколько у вас во II классе было по-латыни во вторую четверть?

Он засмеялся и сказал:

— Как можно помнить такую чепуху!

Я замолчал, но был шокирован легкомысленностью «высшего существа».

— Я-то никогда не забуду, — думал я про себя.

4. Немец дает фразу для перевода: *рыжая корова сидит на дереве и чирикает* (zwitschert). Ему говорят: а как же? Этого ведь не бывает? — Он говорит:

— Все равно, тут нужен не смысл, а знание слов.

10. По коридору, во время «перемен», ходит с каменным лицом инспектор. Почему-то неловко просто пройти мимо него. Всегда испытываешь чувство неловкости, смущения, и надо ему кланяться, хотя бы эти встречи происходили раз десять на день. Инспектор всегда один и редко с кем разговаривает.

Классы жужжат еще некоторое время после звонка. В дверях появляется фигура Николая Ивановича. Моментально шум смолкает и двадцать-тридцать мальчиков чувствуют себя виноватыми. Николай Иванович молча стоит, смотрит на то, как съеживаются под его взглядом ряды учеников, и медленно уходит. Сзади раздается подавленный смех, говор. И так в каждом из четырех классов, расположенных внизу. Наверх в старшие классы он не заходит.

У нас при дверях свои соглядатаи, незаметно наблюдающие за передвижением врага. Приближение его к классу сопровождается условными предостерегающими звуками.

11. Какая-то есть страшная книга в учительской. Она называется

«кондуит». Попасть туда — величайшая опасность. Это хуже, чем быть оставленным в гимназии на воскресенье. Этим-то кондуитом и грозил мне немец.

Глава четвертая

К третьему году сформировался из маленького человека уже настоящий гимназист. Он вполне приспособился к своей службе, она составляет «настоящую» часть его жизни, и все остальное он начинает оценивать с точки зрения своего главного дела. Он овладел механизмом своей службы и требует к себе внимания, ибо служит хорошо и не только для семьи, не для учителей, а для себя. Подчиняться он привык, но начинает относиться свысока к слабейшим. Для него первоклассник — ничего не стоящая мелкота. Он стал страшно самолюбив; ему нравится атмосфера ученья, в особенности, если его отличают учителя. К прежним — прибавились новые трое, и ко всем троим («историк», «грек», «чистописание») он относится далеко не безразлично. Неудачи его сильно огорчают.

Новый предмет, который он сразу не понимает,— алгебра. Она в конце года принесла ему наибольшие тревоги.

1. Новый учитель чистописания, быстро прозванный «Рыжим козлом». Он говорил резко, отрывисто и постоянно читал поучения. По мнению нашему, он меньше всего имел на это право: его предмет — «самый последний», и нам кажется постыдным заниматься им, мы выросли для таких пустяков. Он чувствовал наше пренебрежение и часто повторял:

— Дураки, своей пользы не понимаете!

Он вводил ритмическое начало в занятия, которое обычно начинал так:

— Сесть, как следует. Руки на стол! Взять перо в руки. Раз!..

Тридцать правых рук с грохотом опускаются на парты.

— Взять перо в руки. Два!

Тридцать рук подняты в воздух и грозят перьями.

— Начинай. Вв-е-ерх, вни-и-з, вверх — вниз, раз-два.

За резким голосом учителя слышны ритмические шопоты:

— Рыжий — козел, Рыжий — козел, вле-во — вправо, туда — сюда.

— Молчать. Дураки...

— Своей пользы не понимаете, — подсказывают в классе.

3. Самое начало уроков по русской истории. Она мне знакома. Я уже прочел большую «Русскую историю» с картинками и памятником тысячелетия России на переплете. Поэтому я не особенно боюсь. Он вызывает меня и, прослушав мой рассказ о Владимире Мономахе, довольно небрежно, берется за перо.

— Вас зовут Станислав?

— Да.

— Вы что же, не православный?

— Нет, я католик (почему-то мне стало неловко, что я не православный).

— А как же вы молитесь в вашем, как его?.. костеле, что ль? Ведь там у вас все по-латыни?

— Я понимаю, есть перевод по-польски...

— Так вы по-польски говорите? Отчего же у вас не молятся по-польски?

— Я не знаю (готов провалиться от досады).

— Ну, ступайте. Не хорошо у вас... — Он мне ставит четыре с минусом. И я сразу чувствую в нем врага. Его четверка с минусом для меня оскорбительна. Но что же поделаешь: все-таки начальство.

6. Я заболел бронхитом и свинкой сразу. Почему-то две болезни сразу служили для меня некоторым поводом гордиться, — я три недели не ходил в класс. Уроки все я готовил, но когда пришел, то оказалось, отстал от некоторых новостей у «немца». Я удивлялся, что после того, как ученик кончает отвечать, «немец» задает какие-то непонятные вопросы, на которые даже плохие ученики отвечают быстро, без запинки.

Я прислушиваюсь. «Господин, сколовалет?» (Что это такое сколовалет?). «Mein Herr (это я разбираю), ви альт зи-зи» (а этого не понимаю). Спрашивает меня. Я отвечаю урок. После он обращается ко мне с обычным:

— Господин, сколовалет?

Я наудачу скороговоркой отвечаю:

— Mein Herr ви альт зи-зи... И получаю пять. Совестно спросить, что же это такое — зи-зи? (Wie alt sind Sie?).

8. Перед математиком «Штучкиным» стоит в жалкой позе Зимин Сергей. Он получил единицу.

— Михаил Федорович, простите.

— Мне вас нечего прощать. Вы не знаете ничего. Не могу же я вам ставить пять. Это все начнут так отвечать...

— Михаил Федорович, простите, я буду всегда учить, Михаил Федорович, меня дома высекут, меня высекут...

— Простите его, — гудит сдержанно класс, — у него мать злая...

Зимин рыдает, ловит руку «Штучкина», хочет поцеловать. Тот отдергивает, и Зимин целует рукав.

— Идите на место, Зимин, мне нет дела, высекут вас или нет. Вы не знаете, я должен поставить единицу.

Класс потрясен. Звонок. Учитель уходит, и плачущий Зимин за ним, провожает его до дверей учительской.

Перемена кончилась. Зимин садится на ступенях лестницы, которая идет сверху. Учителя спускаются вниз один за другим. Замечательно, что никто не сказал ничего Зимину, и даже каменный Николай Иванович обошел его, не сделав замечания.

Я сижу и думаю: «Неужели он забыл, как сам был маленький?»

Я вспоминаю грустную сцену раннего детства: стою на коленях в комнате, где только раскрылись все мои вины. Мать ушла, сказав: «Стой тут, я приду сейчас с розгами и высеку, чтобы ты помнил, как следует».

Не помню, высекла она меня или нет. Но помню огромный ужас ожидания — вот-вот начнется!

9. Я заболел брюшным тифом. Через шесть недель, еще слабый, бледный, появляюсь в классе. Чувствуя всю значительность того,

что произошло со мною, и то, что я имею право не знать уроков. Мой любимый «грек», учивший в то же время и русскому языку, снисходительно-ободряюще спрашивает о чем-то из старого, хорошо мною вытверженного синтаксиса. Я отвечаю и, к величайшей радости, вижу, что он ставит пять.

Я пропустил «четверть», но, оказывается, мой соперник, Никольский Николай, тоже заболел. Его нет и долго ходить не будет. Я лихорадочно готовлю уроки. Меня спрашивают, ставят хорошие баллы, и к концу четверти первый — я. И это место я сохранил до конца года. Мой соперник появился лишь в последнюю четверть и «нагнать» не успел.

10. Как хорошо я знаю географию Янчина! Я могу отвечать и за первый класс, по вопросам общей, физической географии и за второй — по всем внеевропейским странам и теперь — по всей Европе. Как она издалека — от солнца, луны, ее фаз, климатов, через Азию, Африку, Америку и Австралию — движется к Европе. Я знаю все страницы Янчина. Могу отвечать в «самую» разбивку и люблю это делать, предлагая товарищам экзаменовать меня. Учитель (М. С. Соловьев) похож на Миклуху-Маклая, о котором я прочел в журнале «Детский отдых». География — моя специальность.

13. Экзамен по арифметике и алгебре. Я сделал бы все, но у меня не выходит пустячная алгебраическая задача — *половина* (как продиктовал «Штучкин») *в степени минус три*.

Минус три! У нас не было такой степени... Минус три! Даже в степени ноль для меня очень просто — ибо «всякое количество в нулевой степени равно единице». Но минус три? Пытаюсь вспомнить, вывести эту проклятую степень сам, ничего не выходит. А все, даже плохие ученики, это все проделали и уже подают тетрадки. Один сердобольный товарищ чертит на моем столе пальцем цифру восемь, боком поглядывая на учителя. И с восемью ничего не понимаю.

Мой отчаянный вид обращает внимание учителя. Он стоит надо мной и толкует:

— Вот, как вы обманываете своего преподавателя? Я вам верил, надеялся, всегда ставил пятерки, а оказывается, вы даже не знаете количеств с отрицательным показателем.

— Количество с отрицательным показателем? — вскрикиваю я. Михаил Федорович! Я это знаю! — и торопливо, не давая ему возразить, говорю скороговоркой: — *количество с отрицательным показателем равняется единице, деленной на то же количество с положительным показателем*. Я сейчас, Михаил Федорович, минутку только, у меня все сделано, только вставить.

— Нет, довольно, давайте вашу задачу так, как есть. Я, по крайней мере, буду знать, как вы обманывали меня целый год. Теперь уже в будущем году — будете отвечать на пять, поставлю четыре, а если на четыре — буду ставить три...

Он отбирает от меня жалкий лист и уходит в негодовании. Я подавлен, бью себя по голове кулаком и недоумеваю, как это вышло. Если бы кто-нибудь подсказал, что минус три — это отрицательный показатель, я сделал бы скорее всех. И стыд, и досада.

Глава пятая

1. Ну, скажи мне, мой друг, как по-немецки страх?

— Страх, это будет... — белесый, с длинным лицом и крошечными глазками, купеческий сын Костромин произносит трудное слово старательно, но по-русски — «фурхт».

— Не фурхт, а *фурьхт*.

— Фурхт.

— Повтори фурьхт пять раз.

— Фурь-рь-хт, фурьхт, — начинает осторожно и с усилием выламывать свой язык бедный Костромин, не сводя глаз с «Лаврентия». Мы переводили глаза с одного на другого. — Опять «*фурхт*».

— Повтори еще десять раз.

Снова начинает ломать свой неповоротливый язык бедняга, но не выдерживает напряжения, и опять слышится роковой грубый и даже не *фурхт...*, а *фрухт*.

Лаврентий вздрагивает, яростно чешет синим карандашом около уха, хочет закричать, но сдерживается и тихо говорит:

— Повтори, мой друг, сначала пятьдесят раз.

Костромин впивается глазами в багровое лицо учителя и, растягивая звуки, выдавливает из себя бесконечные нежные «фурьхты». Он, видимо, наладился, «Лаврентий» успокаивается. Дело подходит к концу. Но, очевидно, он успокоился напрасно: в самом конце снова срывается, и взбешенный чех назначает ему написать это слово 500 раз и писать вообще до той поры, пока не скажет подряд без запинки 10 раз ненавистное фурьхт. Помогли бедняге мы, прозвав его нежным именем «фурьхта». Так он и привык.

3. Взъерошеный новый учитель географии никому не понравился. И быстро за ним утвердилось прозвище «Салакушка».

Дело было так: на одном уроке я, отвечая урок, забыл, что в Балтийском море водится эта рыбка. Я ее пропустил, не придавая ей особенного значения. Неожиданно, молодой педант стал добиваться от меня именно названия этой жалкой, по моему представлению, рыбы. Мне подсказали. Я с досады произнес «салаку́шка». Он моментально поправил «сала́кушка». Я заметил, что можно говорить «салаку́шка». Мы вступили в спор, окончившийся для меня тройкой. Когда я ушел на свое место, название уже было готово, и был изобретен способ дразнить неопытного молодого человека.

— Расскажите про Ладожское озеро... — предлагает он.

— Ладожское озеро соединяется рекою Невой с Финским заливом, а Финский залив — часть Балтийского моря. В Балтийском море водятся разные рыбы, например, «салаку́шка».

— Сала́кушка, — поправляет учитель.

— Ну, сала́кушка, — повторяет ученик. Мы все хохочем. Прозвание быстро утвердилось за ним, и маленькие классы особенно усердствовали к явной досаде жертвы.

4. «Говорят, что Александр Великий родился в ту самую ночь, когда безумный грек Герострат, желая увековечить свое имя в истории, сжег великолепный храм Дианы Эфесской».

«Пылкий Антоний попал в сети египетской царицы Клеопатры».

Эти две фразы из «маленького» Иловайского, приспособившего историю для нашего возраста, вспоминаются мне как драгоценные перлы нашего учения.

— Когда родился Александр Великий? — спрашивает «вразбивку» после отвеченного урока мой враг — историк.

— Это когда безумный грек Герострат...

— Ну, ладно, — прерывает он меня, — затвердил, — и очередная четверка с минусом оценивает мои исторические познания.

5. «Лаврентий» имеет обыкновение при неудачных ответах свирепо крякать и ударять рукой по пюпитру кафедры. Пюпитр подвижной и держится на зарубках. С ним сыграли штуку, от которой как-то никто не пострадал: дощечку приладили так, что при первом сильном движении она соскакивала с зарубки, и весь пюпитр падал вниз. Все вышло так, как предполагали. Поводов к раздражению было много. Тяжелый кулак опустился сразмаху на кафедру, и, к великой радости, журнал, ручка, сине-красный карандаш полетели на пол. Сколько было высказано лицемерного участия, с какой готовностью бросились подымать журнал и поправлять дело с пюпитром. Наш грозный враг был немного смущен. Никто из нас не пострадал, но все получили огромное удовольствие.

6. Очень хороший предмет геометрия. И особенно хорошо вычерчивать геометрические чертежи, ставить точки, пунктиры, толстые и тонкие линии. И как жаль, что Михаил Федорович так злопамятен и все хочет меня «поймать». Я держусь твердо, все знаю, постоянно повторяю пройденное, и он принужден мне ставить пятерки. Тем не менее, в конце четверти он обязательно вызывает меня и предупреждает, что от моего ответа зависит окончательный балл, хотя бы перед тем у меня были только пятерки. Но со мной он ничего не может поделать, и его подозрительность ослабевает.

7. Замечательный вопрос историка: в какие нечетные года совершались замечательные события греческой истории?[1] И мы умели отвечать даже на гораздо более сложные вопросы. Дело было лишь в том, чтобы изучить «выразительные повадки и склонности» наших учителей. Поневоле из нас вырабатывались хорошие практики-психологи.

Глава шестая

1. По отношению к ученью класс[2] разделялся на две части: «зубрил и развитых». «Зубрилы» молчаливы, продолжают традиции предыдущих лет, их сравнительно немного. «Развитые» создают общественное мнение. У них не в моде ученье принимать «всерьез». Особенный шик получить пятерку, явно надув учителя, и не менее почетно небрежно получать тройки и в то же время говорить о высоких материях, о серьезных книгах, щеголять знанием литературы, знать стихи, заниматься историей, философией (или говорить об этом), презирать наши учебники и получать каким-то путем сведения о домашней жизни учителей. Учиться хорошо начинает быть не в моде. «Висеть на золотой доске» как будто немного стыдно. В ходу выражение: «Я учусь не из-за баллов». Учиться можно где хочешь, а класс может быть и не причем. Это все новое. В классе есть новые товарищи, меня интересующие сильно. Особенно выдавался молодой человек с усами, большой, грязноватый, нечесанный, бедно одетый, с большими близорукими глазами, страшно начитанный, по общему мнению, очень способный, немного таинственный и не простой. Про него говорили, что он толстовец, пишет стихи и не только по-русски, но и по-французски. Он был очень общителен, но казался «опасным».

[1] В VII главе своих воспоминаний автор приводит ряд аналогичных фактов, касающихся ученья в VI классе: «Обычные вопросы историка: назовите Гогенштауфенов через одного. Перечислите всех императоров на букву О. Сколько было миров между Францией и Англией до Людовика XI?»

[2] В данной главе речь идет о V классе. — *Н. Ж.*

3. Видно, прошедшие годы учения не прошли даром: мы замечательно приспособились, и наше приспособление носит даже отчасти научный характер, ибо построено на психологических основах. Долгое и внимательное наблюдение над учителями привело учеников к такому выводу: каждый учитель имеет свой метод спрашивать уроки и мало — свою систему сроков вызова. У них — свои периоды, когда вызывается вновь тот же самый ученик, свои закономерные уклонения, скачки, разное отношение к хорошим и плохим ученикам. То преимущественно спрашиваются плохие, то занимаются только с хорошими, а плохие изредка выступают перед кафедрой. Словом, мы устанавливаем эмпирический закон, что в способе спрашивания отражается психика того или другого представителя учебной системы.

Теория превращается в практические меры. Мы заводим свой собственный журнал учеников и по каждому предмету отмечаем нормы вызовов. У нас есть свои знатоки этого дела.

— Когда меня спросят по-латыни?

— В четверг... Стало быть надо готовиться. Или:

— Посмотри, как насчет закона?

— Будет ловить эти два дня, придется быть на-чеку...

И наши знатоки ошибались довольно редко.

5. Батюшка, а есть на свете черти?

— На что это вам?

— Да как же? Вот наука говорит, что их нет...

При слове наука «батька» встрепенулся и говорит решительным тоном:

— Христианин не может отрицать злых духов. А что же такое злой дух, как не чорт? Вот от него-то и идут все соблазны. Изучайте слово божие, молитесь — тогда и найдете защиту от злого духа...

— Значит, батюшка, надо верить в чорта?

— Что вы? Что вы? Так говорить нельзя: мы должны верить священному писанию, а не чорту...

«Батька» начинает подозревать наше коварство и хочет продолжать урок. Но это не входит в расчеты его лукавых противников.

— Как же священное писание? Нам вы же не советуете читать библию...

— Как не советую? Библию вы все читаете в классе: для этого она и приносится на мои уроки.

— Нам бы так хотелось почитать дома, а тут только кусочки...

— Знаю я, для чего вам библия, для всяких пакостей... Садитесь, садитесь... Ну-ка скажите лучше, что такое вера?..

— Вера есть вещей обличение невидимых...

Урок продолжается. Ученики довольны: все-таки минут десять «урвали».

7. Еще одно усовершенствование в наших методах приспособления. Мы устроили систематическое отсутствие на уроках тех учеников, которые боятся вызова. Это мы делали таким образом.

Дежурный, диктующий учителю список отсутствующих, писал имена их в журнале карандашом. На следующий урок стирал одни и списывал новые. Таким образом, почти всем желающим гарантировалась полная безопасность. Отсутствующие прятались под задние лавки, лежали головами на ранцах, читали, играли в шашки, готовились к следующим урокам. Это изобретение было довольно рискованно, но тем более оно доставляло ощущение остроты, опасной игры. Оно, кстати, так и осталась скрытым от глаз начальства и к нашему удовольствию продолжалось целый год.

К дежурному подходит его товарищ.

— Запиши меня на латинский...

— Да ты вчера сидел...

— Ну так что же? Кандидатов у тебя мало? Записывай!

Кандидаты менялись каждый урок, их имена стирались резинкой, записывались новые. Отсутствовавший на одном уроке, присутствовал на другом. Были трудные моменты, которые проходили благополучно в силу развившейся чрезвычайно находчивости изобретателей.

— Орлов Владимир, отвечайте ваш урок...— заявляет на ходу наш рыхлый Цветаев-Крылов.

Орлов встает, для него вызов несколько неожидан. Пока Цветаев мешковато усаживается и начинает записывать в журнал, он успевает взять историю русской литературы, пробежать глазами начало урока и почти готов начать ответ, но вдруг раздумал, его тело сокращается, он уходит головой под лавку, и, когда Цветаев поднимает голову, Орлова уже нет, и его имя наскоро записано в журнале дежурного карандашом.

— Где же Орлов?

— Его нет, он отсутствует: видите, у меня записано...

— Странно, как же мне это показалось, что он здесь?

— Он отсутствует, — смело повторяет дежурный.

— У него медвежья болезнь, — объясняют в классе. Цветаев немного колеблется и вызывает следующего.

13. Затевается у нас тайное дело: мы хотим небольшим кружком избранных издавать журнал. Для сговора мы собираемся в квартире моего прежнего друга, с которым я опять сошелся и варим массу для гектографа. Предприятие наше очень опасно: за это могут выгнать из гимназии. Поэтому никто из посторонних, особенно родители, в тайну не посвящается. Журналу придумываем название или «Заря» или «Рассвет». Он должен содействовать умственному развитию наших товарищей, ничем серьезным, кроме ученья и пошлостей, по нашему мнению, не интересующихся. В его программу входит: беллетристика, стихотворения, научные статьи и хроника гимназической жизни с ее критикой. Отпечатывать мы будем несколько экземпляров и под строгим секретом раздавать в классе.

Мы сидели, горячо обсуждали все эти вопросы, вокруг стола. Окна были занавешены темной занавеской. Дверь заперта на ключ.

Гектографическая масса была готова. С большими предосторожностями отворили форточку и выставили жидкую массу охлаждаться. Тем временем переписывался красными чернилами первый номер. Было далеко за двенадцать. Мы говорили шопотом и ждали времени, когда можно будет приступить к печатанию. В душе хорошо, светло, все настроены на особый лад, полны неясными надеждами. Мы проникнуты чувством взаимного признания ума и талантов. Я написал начало повести в гоголевском духе, которая с общего решения получила название «Под микроскопом». Хотели даже прибавить — «Жизнь под микроскопом», но решили, что это будет вводить читателей в заблуждение. Мой друг представил зоологический очерк — «Жизнь под ряской и тиной». Была вводная статья Орлова, указывавшая на недостаточность гимназического ученья и необходимость самообразования, было начало мрачного романа под названием «Монах», который начинался с картины леса, освещенного лучами заходящего солнца, красным светом осветившего фигуру монаха, шедшего из-за темных стволов деревьев. Были иллюстрации и карикатуры, о которых много спорили, ибо они могут придать журналу легкомысленный тон.

Мы повторили в тысячный раз то, что всегда делала молодежь в раннюю эпоху своего роста. Журнала вышло 2—3 номера. О нем узнали, стали следить, и мы его прекратили. Но много можно было бы дать за те глубокие переживания, мысли, надежды, которые были связаны с его возникновением.

Глава седьмая

18. Умирает Александр III. На заборах висят бюллетени. Я долго жил в казармах, среди военных, видел ученья, маршировки, изучение «словесности», побои, слышал барабан, военные марши, знал, что такое в глазах солдат полковник, начальник дивизии, корпусный командир, переживал пышные церемонии парадов и подавлялся блеском золотых эполет с золотой бахромой. В сознание вошло убеждение, что где-то есть всемогущий царь, награждающий орденами с грамотой и печатью, кому подаются прошения на высочайшее имя; он снабжен всеми атрибутами бога. Он все связывает, знает, и все — дома, земли, только временно чьи-то, а в сущности принадлежат ему. И вот его нет. На мгновение я остановился на мысли — его нет, и никого нет, пока не появится другой. Как же теперь будет?

На похороны нас повели в Кремль. Масса народу, скучная процессия, невозможность покричать и потолкаться сделали наши ощущения будничными. Передавали слухи, сплетни, шутили, тайком для тепла тя-

нули коньяк, принесенный кем-то в боковом кармане, и в задних рядах смеялись и приплясывали. Про царя говорили, что он был глуп и много пил и дрался. И как-то царь-бог выветрился из головы.

19. — Михаил Иванович, класс просит вас, ввиду смерти Александра III, рассказать нам про его царствование.

— Класс, класс, просит... — презрительно говорит историк, — депутаты какие! Чего вы? Разве не читали в газетах?

— Мы думаем, Михаил Иванович, — отвечает со скромным достоинством наш представитель, — что это относится к истории. У нас не проходится новая история, а говорят, что при Александре III очень много сделано хорошего.

— Ну, ладно. — Историк задумался, откинувшись на спинку стула и слегка покачиваясь. Мы складываем книжки — урока не будет!

— Александр III был настоящим русским царем. Он напоминает нам древнерусского богатыря — спокойного, могучего, не ведающего страха и глубоко преданного любви к своей родине. Он первый, со времени Петра Великого, стал носить исконную русскую бороду...

Мы не выдерживаем, смеемся и кашляем. Историк обрывает свой патриотический рассказ и сердито говорит:

— Не стоит говорить для пустых голов. Для вас ничего нет святого. Не буду же подвергать осмеянию священный прах русского царя.

Мы очень сожалели, что «сорвалось». Урок все-таки начался.

20. — Батюшка, чем был замечателен Александр III?

— Почивший государь император Александр Александрович, — поправляет «батька». — Так вам может Михаил Иванович рассказать.

— Мы и хотим обратиться к нему, да долго ждать, а хотелось бы теперь, пока память о нем свежа...

— В нем я вот что ценю, — говорит смягчившийся «иезуит», — он был настоящий православный царь. Пишут про царей, что они благочестивейшие: так он воистину был таков. Сподобился я видеть его в соборе — он прикладывался к мощам святых угодников. Станет, осенит себя широким крестным знаменем, поклонится в пояс и опять по-русски, по-православному перекрестится. Редко мне доводилось видеть такое благочестие. А вы вот простые смертные, как креститесь? Стоял я недавно на молитве, видел, как вы молитесь: ведь молитва перед учением, возношение просьбы всевышнему. Что же у вас делается? Вы, Кузнецов, лба не перекрестите, вы, Иванов, повертите ручкой около живота — и все. Разве так крестятся? Это — неуважение к таинству молитвы, это — неверие...

Не рады были мы, что затеяли патриотический разговор. Впрочем и борода историков и крест «батьки» послужили источником ряда анекдотов.

22. Бурный год кончился «великим вифлеемским избиением младенцев».

Целую половину класса, под теми или иными предлогами не допустили до экзаменов, провалили, выпустили с аттестатами «без права поступления в высшие классы». Экзамен был продолжителен, в актовой зале, не по-домашнему, как раньше. Мы ходили встревоженные, опасаясь за судьбу свою. «Великое избиение» продолжалось пять недель. Голова

ломилась от массы сведений, ее заполнявших. Перед глазами с отчетливостью всплывали страницы, строчки, параграфы учебников. Зубрили по целым дням и невероятно устали. Это была прелюдия к заключительной драме — выпускному экзамену VIII класса.

Глава восьмая

В памяти моей смутно разделяются седьмой и восьмой годы ученья. На эту пору уж не возлагается никаких надежд. Учителя все изучены с головы до ног, от манеры спрашивать до интимных привычек и семейной жизни включительно. Предметы нового ничего не внесут: они нужны для того, чтобы сдать экзамен на аттестат «зрелости», который представляется делом весьма сложным. За этой последней преградой брежжит какой-то новый мир без уроков. Но он пока далек, и остаются всем надоевшие будни. Искусство приспособляться дошло до невероятно быстрых способов готовить уроки в классе, во время пяти и десятиминутных перемен, на том уроке, на котором не спросят, к тому, на котором спросят.

Интересны эти термины во множественном числе: спросят, спросили, задали — как будто уроки ведутся всей группой учителей, как целым.

Молодежь раздумывает о будущей судьбе; но не в стенах гимназии она найдет нужные ей ответы. «Коренных» учеников мало. Больше половины новых, принятых с большими предосторожностями в седьмой класс.

(Маленькая статистика: из 29 учеников первого класса до восьмого добрались трое, из 35 учеников второго — 5, из 35 — шестого — 18.)

2. У нас упрочился коллективный способ приготовлять уроки.

На каждый предмет есть свои специалисты. Они и готовят уроки постоянно и тщательно. Это не только их личное дело, но известного рода общественная повинность.

Перед началом уроков, утром, во время всех больших и малых «перемен», можно видеть в классе несколько групп учеников, тесно облепивших «специалиста». Специалист переводит, объясняет, толкует, отвечает на вопросы. Он должен знать в совершенстве манеру спрашивать того учителя, к которому готовится группа. Он должен касаться глубины предмета, его возможных интересных сторон. От него требуется только дело, только внешняя его оболочка, чтобы искушенный в словесной борьбе ученик мог воспользоваться ею для ответа на данный случай. Если же увлекшийся специалист заходит в своих объяснениях дальше, чем это требовалось для ясных всем практических целей, то его немедленно обрывали:

— Ну, завел машину! Ты «делом» говори...— и, случалось, отходили к другой группе, где это «дело» было поставлено более практично.

«Система» была в своем роде гениальна. Она сводила время ученья до чрезвычайно сокращенного минимума. Гимназисты предвосхищали идеи Тэйлора.

3. Коллективная система давала только основной план ответа. Самый ответ вооружался вспомогательными средствами. Отвечающий был не одинок. Вокруг него работала тоже своя группа помощников. Шептали, ободряли, раскрывали книжки на нужных листах, писали карандашами, мелом, пальцем по воздуху. Если дело касалось переводов с латинского и греческого и отчасти французского, немецкого (это были слабые противники), то огромную помощь оказывал подстрочник. В пользовании им доходили до виртуозности: он так же быстро появлялся в книжке, как и исчезал при попытке учителя его обнаружить. Некоторые ухитрялись прикреплять эту маленькую, тоненькую книжку на резинках, помещенных в рукаве. Бывали, конечно, и большие ошибки и неудачи, кончавшиеся карами, довольно серьезными. Бывали и комические переводы, вроде такого: «Греческие воины ходили по зале, обнявши колонны», но в общем вспомогательные средства оказывали значительную помощь.

4. Рядом многочисленных опытов, сознательных и бессознательных, психология учителя вообще и спрашивающего в частности была изучена с большой тонкостью. Раньше, чем экспериментальная психология оказалась полезной педагогу, она была практически использована учениками. У них в руках был метод. Это был метод целостного подхода к личности. Я не был в психологических экспериментах из последних. Вот один случай.

Перевод из Горация. Я поздно пришел и вижу, что коллективная группа уже кончила свои занятия со специалистом. Ни перевода, ни первых значений слов я не знаю. Импровизировать нельзя перед педантичным «Вот-то-вот». Но я знаю, что он меня вызовет. Обдумываю план действий. «Вот-то-вот» любит хорошее чтение стихов. Это я делаю в первую очередь: два-три раза прочитываю вслух с должными ударениями все двадцать пять стихов урока. Таким образом, создается впечатление. Затем, надо внушить латинисту некоторую долю уверенности, что я знаю урок хорошо. Нужно быть спокойным, неторопливым. Третий момент — сообщаю соседям, что ничего не знаю и требуется помощь. Это пока все, ибо уже «Вот-то-вот» входит, серьезный, в синих очках, размеренным шагом. Минута напряженного внимания.

— Шацкий, — произносит он.

Я важно встаю, вынимаю платок, сморкаюсь, кладу его около себя, не спеша раскрываю книжку и слегка небрежным тоном называю отрывок, который мне следует перевести. Звучным, твердым голосом начинаю читать, «Вот-то-вот» ощущает удовольствие. Когда я кончил, он приятным тоном говорит мне:

— Ну, я вижу, вы хорошо приготовились. Давайте теперь разберем хорошенько грамматические особенности языка, установим смысл и первые значения слов.

И он начинает спрашивать весь класс, добиваться более точных выражений. Я слушаю внимательно. Дело доходит до меня: я важно даю тот ответ, который нужен наивному латинисту.

Мне это все начинает нравиться. Я все больше и больше вхожу в свою роль, актерствую, рисуюсь. Мои слова и движения спокойны и слегка небрежны. Перевод уже почти разжеван, и мне остается лишь

его отделать под вкус педанта, любящего больше точность, чем вольность, передачу своими словами.

Победа за мной. После урока мы обсуждаем эпизоды поединка, давшего некоторые новые подробности в процессе обсуждения личности «Вот-то-вота».

5. Часты наши обращения к учителям с просьбой рассказать, выяснить, дать характеристику, разрешить некоторые вопросы на общую тему.

Для этого мы обыкновенно выдвигали депутата, умеющего удержаться с достоинством и обладающего некоторым престижем со стороны того или другого учителя. Иногда это нам удается.

Так, мы просим «грека» прочесть нам подряд большой отрывок (а лучше целую песню) из Гомера. Наша мотивировка такая: чтобы проникнуть в дух эллинской речи, нам недостаточно самим читать: ибо это и отрывочно и полно досадных ошибок. Нам бы хотелось послушать настоящее чтение. Поэтому... и т. д.

Учитель польщен и обещает нам доставить это удовольствие. В назначенный день он и принимается за свой нелегкий подвиг. Величие Гомера его несколько смущает. И он слегка покашливает. Я отмечаю тщательно все случаи легкого кашля. Это меня заняло. По окончании чтения, продолжавшегося целый урок (какое счастье!), мы благодарим грека. Он уходит довольный. Я же сообщаю классу свою статистику: в течение 50 минут грек «поперхнулся» ровно 181 раз.

10. — Вот что, господа: преосвященный будет на экзамене. Любит он задавать всякие вопросы; избави бог ошибиться или не знать: не стерпит. Спросит вас: кто знает, например, имена девяти архангелов?

В классе никто не знает. Лицо «иезуита» становится испуганным.

— Ну, а вы, Никольский?

Никольский встает и начинает перечислять:

— Михаил, Гавриил, Рафаил... — перечел восемь, а на последнем замялся.

— Ну, что же? Неужели вы не знаете?

Лицо «батьки» темнеет, он напряженно ухватился за кафедру и ждет ответа. Никольскому что-то шепчут. Он слегка растерян, не расслышал и второпях говорит:

— Сатанаил...

«Иезуит» подпрыгивает, вскрикивает, машет руками:

— Кощунство!

Мы развлекаемся.

11. Отношение между учителями и учениками внешне корректны. Но иногда взаимное непонимание прорывается. «Вот-то-вот» очень озабочен тем, что мы, переводя Вергилия и Горация, позабыли всю грамматику. Он после ряда неудачных ответов и видимого нашего легкомыслия перед будущим испытанием говорит в раздражении:

— Грызите, то-вот, грамматику!

Кто-то хотел объяснить ему свои затруднения и начал речь свою словами:

— Я думал...

Латинист нервно обрывает его:

— Думают только голландские петухи, а вам надо учить и знать!

С наиболее приемлемым для нас «Сократом» тоже вышла история: молодой человек задремал, Сократ его «подловил» и поставил в неловкое положение, требуя повторить вопрос... Тот молчит. Сократ спрашивает:

— Почему же вы не удостаиваете внимания то, что происходит в классе?

Молодой человек возражает:

— Я полагаю, что всякий умный человек повторит свой вопрос...

Это ему стоило больших неприятностей и объяснений.

Новый учитель истории — с язвительной улыбкой, спокойным тоном, с густо-черной бородой и очками на длинном бледном лице, — нас выводит из себя. Он сразу отменил нашего вечного Иловайского и предложил учебник Виноградова, по которому мы должны были повторять к экзамену историю. Учиться у нового историка очень трудно. Он не подходил под выработанный нами стиль ученья. Историк рассуждал, требовал исторических взглядов, обобщений, язвил наши неумелые попытки подладиться под его «стиль» требований, упрекал в нелогичности и намекал довольно прозрачно в некоторых случаях на нашу глупость. Это мы переносили с большим трудом, были страшно оскорблены и даже жаловались на его отношение к нам «Вот-то-воту», нашему классному наставнику.

Имел ли он при этом некоторые затаенные намерения, был ли в его язвительных речах известный педагогический прием, или он проявлял лишь свой личный темперамент? Во всяком случае, новый историк был для нас явлением неожиданным, трудно поддающимся выработанным в нашей среде способам психологического эксперимента. Мы его не понимали и вступили с ним в откровенную борьбу, но все же подтягивались и отвечали с некоторой опаской.

Как жалко, что он появился слишком поздно...

12. Попробовали поговорить с «греком» на тему: «Зачем мы учились греческому языку?» Он видел насмешливые лица, чувствовал наши тайные мысли и не решился доказывать то, что в наших глазах казалось явно безнадежным. Его аргументация носила характер уловки:

— Вы сейчас, вероятно, думаете, что изучение греческого языка было для вас бесполезно. И я думаю, что сейчас вы этого не поймете. Но вот, вы будете учиться в университете, займетесь серьезной деятельностью, тогда и поймете, как следует, ту большую пользу, которую вы получили от изучения классического языка и литературы.

Шаткость его доводов была очевидна и для него и для нас. Одно было ясно, что мы учились, сами не зная зачем. Лучшего приговора нашему ученью дать нельзя было.

13. У нас появились своеобразные специалисты. Не желая тратить своих сил попусту и не рассчитывая на то, что, занимаясь, хотя бы только во время перемен, они могут благополучно дойти до конечного пункта гимназического ученья — момента допущения к экзамену, несколько мудрых юношей избрали такой путь. Из пяти «главных» предметов — закона, русского, латинского, греческого языков и математики — они выбирают два, по которым получают четверки или пятерки. Остальных же предметов совсем не учат. Таким образом, рассчитывали (ловкие знатоки обычаев VIII класса) — на окончательных выводах отметок им «натянут» и допустят к экзаменам.

Так и случилось.

15. Мы понемногу вступаем почти со всеми учителями в сделку. Нам довольно прозрачно намекают на то, какие могут быть отрывки греческие, латинские, немецкие для перевода. «Француз» только не делал ничего в этом отношении. Поэтому, насколько зависело от представителей гимназии, мы все — и учителя, и ученики — сделали все возможное, чтобы правительственный экзамен сошел благополучно. Хуже дело обстояло с темами, присылаемыми из округа. Их было четыре: русская, латинская, греческая и математическая. Какими-то таинственными путями мы узнавали эти темы (вернее, две-три по каждому предмету, из которых выбиралась где-то настоящая; и она уже появилась у нас в большом запечатанном конверте с печатями, и директор держал конверт за углы, показывая его, и торжественно вскрывал). Перешептывание экзаминаторов, раздача занумерованных листков, и мы все садимся в машину, которая будет пущена в ход, даст такие верные сведения о нас, каких никто не знал и даже мы сами.

Проще и последовательнее всех учителей оказался «немец». Он не действовал намеками, случайно оброненными словечками, а прямо вошел в соглашение со всеми учениками относительно тех отрывков, которые им будут назначены на экзамене. Я выбрал второе действие Марии Стюарт и монолог Вильгельма Телля. Экзамен же мой происходил так: немец, нерешительно поглядывая на меня, предложил сценку между Марией и Елизаветой. Я не очень хорошо знал ее. Поэтому смело раскрыл книжку на монологе и прочел по-немецки и перевел чуть не стихами всю предложенную для перевода экспромтом вещь. Экзаминаторы одобрительно кивали головами. После моего ответа немец выскочил из-за стола и горячо пожал мне руку. Многим ученикам другие учителя могли бы сделать то же самое.

Я испытывал странное чувство. Казалось бы, такой опытный гимназист, каким я был, не мог бы особенно затрудняться такими привычными делами, как экзамен. Но что-то у меня не выходило. Я сознавал, что у меня не выходит так, как у всех. Мне ужасно что-то мешает. Я уверен, что ничего не знаю толком, что все мои сведения — пусты, нелепы, не нужны. Вечное притворство, игра случая, изворачивание, необходимость прятать «свое» и жить какой-то внешней оболочкой — делают для меня нашу гимназическую среду постылой. У меня нет больше сил, я завидую моим более трезвым товарищам, которые принимают то же, что и я, но как необходимое зло. Но несносна мысль быть, как все. И я предпочитаю отойти, бросить борьбу и копаться мыслью в своей слабости, чем участвовать всем напряжением воли в последней битве. Я был уныл и тревожен. И вместо подготовки к экзамену валяюсь на кровати и тщетно стараюсь понять, что же такое меня тревожит.

16. Хочу встрепенуться. У меня такая мысль: встать рано утром и пойти, когда еще никого нет, в Кремль, в сад, посидеть, подумать

в тишине и поймать то доброе настроение, в котором чувствую такую необходимость.

Весеннее утро было прелестно. Я ходил по дорожкам сада, и за стеной, и внутри, и выбирал подходящее место для размышлений, останавливался, приглядывался к лавочкам, деревьям, стене, близко или далеко стоящей, к тому, насколько место было в стороне, присаживался и опять бродил, опять искал. Мне трудно было найти себе место, а это было очень важно. Сначала найти, потом сесть, и «начнется» прилив животворяющих, подъемлющих мыслей, и я буду знать, что мне делать с собой; ко мне вернется спокойствие и хладнокровие, я стану выше того, что сегодня же будет там, в актовом зале с его судейскими столами и стенами, отделанными под мрамор, торжественными членами присутствия и сжавшейся кучкой подсудимых.

Я, наконец, примостился и стою наверху, на холме, опираясь на чугунную решетку.

За рекой внизу расстилается Замоскворечье. В утреннем тумане его линии не отчетливы, и вся смесь колоколен, труб, крыш как бы повисла в воздухе. Где-то там затерялось и мое место суда, моя гимназия. Что же нужно мне? Я чувствую, что нужно мне охватить своим умом все, что вижу, сразу одним общим охватом мысли, и для этого как раз подходит мое место на высоком холме. Представилось мне, что во всех бесчисленных домах копошатся люди, рядом друг с другом, каждый по-своему, и я старался как можно ярче представить их копошенье, их двигающиеся, сидящие, спящие тела, их обыденную обстановку — самовары, кровати, часы на стене, картины, лампы и лампочки с обугленной бумажкой вместо абажура. Все это движется по какому-то закону. И я вливаюсь сюда же со своим движением. Что же мне придется делать, как найти свое место и закон движения? Что мне делать сейчас? По-настоящему, надо бы все это бросить, всех бросить и искать настоящей жизни, настоящих людей. Где-то они существуют, где-то идет настоящая, не призрачная жизнь. А то, что я делал, та жизнь, в которой я участвовал, это — призрак — вот это я понял теперь. Но хоть и призрак, а все же он властно требует моих сил.

Мое напряжение падает. Я устал, и прилива бодрости не ощущаю. Через какой-нибудь час я буду стоять перед зеленым, длинным столом и буду наугад брать билет, и, стараясь поймать связность речи, буду рассказывать про Карамзина, Пушкина или Крылова. Надоевший учебник Незеленова, отбивший всякую охоту размышлять о литературе, вспомнился мне своими примелькавшимися страницами.

Я иду в гимназию и чувствую себя еще хуже, чем раньше. И напрасно через час добродушный Цветаев делал большие глаза, подсказывал и ставил «наводящие» вопросы. Я кратко, вяло и холодно отвечал на то, что было связано по учебнику с именем Гоголя в русской литературе, и потерял последний ресурс, отказавшись прочесть «с чувством и толком» Пушкинский «Кавказ», который мне раньше так нравился. Меня отпустили, тихо переговорив между собой, мои судьи со снисходительным сожалением. Они все-таки дорожили блеском ответов. А между тем этот «Кавказ» я и хотел сказать, чтобы все

почувствовали его смысл так, как чувствовал его я. И там, в Кремле, стоя вверху, я и хотел пропитаться этим ощущением далекого огромного вида. Оно очень подходило к моему настроению.

Кавказ подо мною. Один в вышине
Стою над снегами у края стремнины...

и дальше —

А там уж и люди гнездятся в горах
И ползают овцы по злачным стремнинам.

Я так «по-своему» хотел подготовиться к русскому экзамену. Но ничего у меня не вышло, и с досады и на себя и на других я скомкал и спутал ответ. Мне казалось, что все на меня смотрят не то пренебрежительно, не то с сожалением. Я опять упал, желая поступить не как все, но оставшись один, упорно думал: «Я все-таки чувствую в себе силы великие».

«Быть, как все», или «не быть, как все», стало отныне моим главным мучением.

17. Великая страда кончилась. В актовом зале директор объявляет результаты, жмет всем поочередно руки и говорит прощальную речь, в которой, покачиваясь с ноги на ногу, дребезжащим голосом, заикаясь и выговаривая *р* вместо *л*, он упоминает о духе учебного заведения, в котором мы имели честь учиться; о накопленных нами знаниях, которые будут освещать нашу жизнь; о поддержании достоинства нашей гимназии в стенах университета; о науке, которая превращает «землю в небо», — тут он запутался и стал делать обычные гримасы, стараясь поймать убежавшую мысль. Передние ряды слушателей стали протискиваться в задние. Послышался смех, замаскированный кашлем и сморканием...

— И небо в землю... — с усилием докончил в конец растерявшийся «Васька». Это был последний анекдот, завершивший огромную их серию за все восемь лет.

Гурьбой мы вышли из гимназии.

— Братцы, давайте топить учебники!

Мигом всех как бы потрясло... И жалкие остатки учебников, залежавшихся в партах, были уже в руках, и радостная кучка зрелых людей чуть не бегом бросилась к реке. Какая удачная выдумка, носившая столь глубокий символический характер!

Мы кричали ура, бесновались, сыпали текстами, латинскими и греческими цитатами, изображали учителей, крепко шутили и хохотали, раздирая книжки на отдельные листочки. По воде поплыла стая белых пятен.

— Эх, лучше было бы торжественно сжечь! — пожелал кто-то.

Обряды сжигания и потопления были довольно распространенными в гимназической среде. Они не были простым озорством, а символической реакцией, имевшей и свой смысл и свое основание.

На следующий день была устроена попойка и инсценирована сцена оргии, с которой сняли фотографию и послали, как последнее «прости» директору.

(«Годы исканий», изд. 1925 г.)

ПРИГОТОВЛЕНИЕ К ЭКЗАМЕНУ ИСТОРИИ

(Из школьной жизни)

До экзамена осталось всего полтора дня. Весь класс готовится самым энергическим образом. На первой скамейке, с краю, поместился Добров. Он уперся локтями на стол, положил голову на ладони и большими пальцами заткнул уши, чтоб ничего не слышать; перед ним лежит раскрытая книга. Фигуры в подобных же позициях разбросаны по разным скамьям. У доски стоит ученик и пишет наизусть родословную, только изредка заглядывая, для проверки себя, в большой лист. Повидимому, он уже почти одолел таблицу и сбивался только тогда, когда уже почти вся доска исписана. На задней скамейке двое отсталых занимаются вместе: один вслух, но не громко читает, другой слушает, следя за ним по книге. Перед вторым, сбоку, лежит тетрадка для записывания годов, которые предстоит заучить напамять.

«Симеон, — читает первый, — отличался характером твердым и гордо обращался с удельными князьями, за что и получил свое прозвание».

— Так, — задумчиво прибавляет он от себя: — это легко будет запомнить. «Он умер от моровой язвы, известной в летописях под именем чёрной смерти, которая из Азии перешла в Западную Европу, а оттуда на ганзейских кораблях занесена в Россию и истребила здесь множество народу (1353)». — Запиши, — обращается он к товарищу.

Товарищ собрался записать, но остановился.

— Как же записать-то? — спрашивает он. — Чёрная смерть истребила множество народу?

— Нет, едва ли. Вероятно, в этом году Симеон умер.

— Хорошо, так и запишем. Дальше.

«Иоанн II, — продолжает читающий, — не походил на своего предшественника, потому что был кроток и миролюбив» (Иловайский, «Очерк русской истории», стр. 95.)

— Тише, ты, леший, — прерывает их один из зубрящих: — мешаешь.

— Нам нельзя читать тише: мы вдвоем учимся.

— Да ведь мешаете. Не одни вы в классе.

Чтение продолжается попрежнему вполголоса.

— Ну, довольно. Это нужно протвердить.

— Спроси меня хронологию, — обращается Добров к своему соседу. — Сосед берет из его рук тетрадку и, глядя в нее, спрашивает:

— Что было в 1547 году?

— Большой пожар в Москве.

— Так. А когда Дмитрий Донской царствовал?

— Ну, это-то я знаю, — уверенно говорит Добров. — Еще бы этого не знать! От 1363-го до 1395-го.

— Врешь, до 1389-го.

— Ах да, да, — спохватился Добров, — до 1389-го.

— А когда Витовт сделал Цамблака Киевским митрополитом?

— В 1412.

— Нет, в 1415.

— Не может быть, — решительно говорит Добров, — покажи. Да, правда.

— Послушай, ведь так же нельзя отвечать; если ты на экзамене будешь так ошибаться в годах, то, наверное, получишь единицу. Помнишь, в прошлом году он и слушать тебя не захотел, когда ты ошибся.

— Так ведь я тогда на целые тридцать лет ошибся, а нынешний год я с самого начала засел за хронологию и теперь уж почти совсем ее вызубрил.

— Ну, не очень-то совсем.

— Две-то или три ошибки: эка важность! Нет, я хронологию почти уже знаю. Ты, вот, меня еще что-нибудь из нее спроси.

— Ну, хорошо. Что было в 1194 г.?

Добров стал припоминать, но видимо затруднялся. — Битва какая-то что ли, а не то мир был заключен.

— Нет, приятель, ни то, ни другое. И непохоже даже: Суздальский храм был возобновлен.

— Ах, да, да, да, — сразу припомнил Добров.

— Поди-ка лучше еще подзуди немного, — заключил товарищ, возвращая ему тетрадку с хронологией.

Добров безропотно взял ее назад и положил перед собою, но тотчас же, точно вспоминая что-то, встал и вышел из класса. В коридоре он наткнулся на дежурного гувернера.

— Зачем вы из класса вышли, Добров? Что вам здесь надо? — спрашивает гувернер.

— Позвольте мне к писарю сходить.

— Зачем?

— Мне надо у него линейку взять.

— Что же вы будете делать с линейкой? Ведь у вас экзамен из истории.

— Из истории. Да с линейкой легче повторять: я закрою ею события, чтоб одни года были видны, и буду себя спрашивать.

Еще когда Добров отвечал хронологию, к ним подошел Носатов и все порывался вмешаться в ответы Доброва, чтоб насладиться своими знаниями. Пока Добров ходил за линейкой, Носатов уже подсел к его товарищу и заискивающим голосом попросил его:

— Теперь меня спроси.

— Ладно. Когда была битва при Ирпени?

— При Ирпени? — переспросил Носатов. — Битва при Ирпени была в 1417 г.

— Врешь, — равнодушно говорит товарищ.

Носатов быстро поправился:

— В 1317-м.

— Опять соврал, — так же равнодушно повторил товарищ.

Носатов задумался и уже с меньшею уверенностью сказал:

— Гм! Ну так, наверное, в 1217 г.

— Не отгадал.

— Я, брат, не отгадываю, — обиженным тоном ответил Носатов и тотчас же вспылил. Попрек товарища задел его за живое. — Наверное

в котором-нибудь из этих годов! Не может быть, чтоб я все три раза ошибался. Я очень хорошо помню, что этот год оканчивается 17-ю

— А кто кого победил при Ирпени?

— При Ирпени? — опять переспросил Носатов, забыв обиду и снова входя в свою роль.

— Да, при Ирпени, — поддразнивая его, повторил товарищ.

— А ты думаешь, я не знаю?

— Ладно, ладно, брат, не виляй; коли знаешь, так говори. Это уже не значит знать хронологию, коли так долго вспоминаешь...

— Витовт победил, — брякнул Носатов.

— Эк куда хватил: Витовт! — с укоризной подсмеивался товарищ. — Не Витовт, а Гедимин, победив южнорусских князей, покорил земли Киевскую и Волынскую, и было это в 1321 г. Хорошо же ты помнишь, на что год оканчивается. Ну, а что было в 1444 г.?

— Это я знаю отлично и сейчас скажу тебе. В 1444 г. ... начал он, нарочно протягивая слова.

— Что же было в 1444 г., — опять поддразнил его товарищ.

— В 1444 г. ... да что-то, помнится, с казаками было...

— А именно что, не знаешь ли?

— Не помню, — решительно отрезал Носатов.

— Вот так-то лучше, чем выдумывать да врать, — наставительно произнес товарищ. — Первый раз в летописи упоминается о казаках. А когда было Ледовое побоище?

— Какое? — недоверчиво и полунасмешливо переспросил Носатов.

— Ледовое, ты, небось, такого не знаешь?

— Еще бы. Верно сам выдумал такое.

— Нет, не выдумал.

— У меня такого в хронологии нет. Вправду было такое побоище?

— Ну, вот, ты лучше запиши себе. Верно пропустил как-нибудь.

Носатов взялся за карандаш, чтоб записать в свою тетрадку.

— В 1241 г. ... — начал диктовать товарищ.

— Так в этом году не то было, — быстро и с радостью перебил Носатов. Самолюбие его торжествовало, что хронология, им составленная, оказывалась полною. — Это Александр Невский разбил рыцарей ливонского ордена.

— Где? — с лукавой усмешкой спросил товарищ.

— На льду Чудского озера.

— Оттого-то, глупый человек, оно и называется Ледовым побоищем, что на льду было. Понял?

— Так, выходит, это одно и то же.

— Выходит. Ну, будет с тебя: надоел, убирайся. Мне самому зудить надо.

Опять водворяется тишина, только изредка прерываемая двумя-тремя летучими фразами.

— Кто, господа, знает, что значит: пенители морей? — оглашает пространство один из учеников, ни к кому в отдельности не обращаясь.

— Э, да ты, брат, уж новую историю махаешь! — не отвечая на вопрос, откликается другой.

— Новую. А ты это почем знаешь? — удивляется первый.

— Да мне это слово в новой истории попадалось. У Иловайского его нет.

— Что ж, ты понял это слово?

— Нет, не понял.

— Ну, и стал дальше читать. Это самое лучшее, и я последую твоему примеру в точности.

— Хочешь я тебе объясню, — вмешивается Носатов.

— Пожалуй, объясни, коли есть охота.

— Видишь, там сказано: норманские пенители морей; так это все равно что мореплаватели.

— Не врешь? — недоверчиво спрашивает первый.

— Конечно, не вру; это слово происходит от пены: когда корабль или лодка плывет.

— Что-то, брат, больно хитро выходит.

— Да так, так, — уверяет Носатов, — я помню, как учитель объяснял.

— Да ну, чорт, отстань: мне все равно.

— Да ведь на экзамене спросить могут.

— Ну, на экзамене-то как-нибудь и без этих слов обойдемся: сам рассказывать буду.

— Да не без всякого обойдешься. Многие слова и сам учитель спрашивает. Вот: конклав, конкордат...

— Эти-то я уж выписал, потом подзубрю.

В другом углу начинается старая песня.

— Спроси меня хронологию, — опять обращается Добров к своему соседу.

— Что было в 1658 г.?

Добров на этот раз опешил от первого слова: тер и лоб и переносицу, в потолок косил глаза, припоминал, припоминал, но тщетно. Между товарищами он слыл за безуспешного зубрилу.

— Видишь, — снисходительно стал объяснять ему сосед, — в этом году Никона не пригласили на обед во дворец. Это очень важно, потому что с этого-то и началось...

Добров задумался; лицо его приняло жалкое выражение.

— Верно, в моей хронологии этого нет. Надо записать.

— Когда издан «Судебник»?

Добров опять оживился. Это он знал: так, по крайней мере, ему казалось. — Какой «Судебник»? Ведь их много было.

Этот вопрос поставил втупик спрашивавшего. Он и сам не знал, а, просто, прочел в тетрадке Доброва пометку против одного из годов: издан «Судебник». Какой «Судебник»?! Тут не сказано, какой. Просто написано — издан «Судебник», да и все тут.

— А, тогда знаю. В 1497 г.

— Когда Новгородцы нечаянно назвали Иоанна III государем?

Добров опять не мог припомнить.

— В 1497 г. А что было в 1617-м?

Но на Доброва нашел окончательный столбняк, точно все выученное вдруг вылетело из головы. Он ничего не мог ответить.

— Столбовский мир.

— Надо опять сесть зубрить, — с отчаянием говорит Добров и снова берется за тетрадку с хронологией.

Опять водворяется тишина, но уже менее мертвая. То один оторвется от книги и аппетитно потянется, то другой начнет быстро-пребыстро тереть себе лоб и потом снова уткнется в хронологию.

Еще раз Добров обращается к соседу и просит спросить его хронологию. Как и в предыдущие разы, оказывается, что он все еще не

Опять провалился (с картины А. М. Корина)

одолел ее, и он с мужеством, достойным лучшего дела, обрекает себя на продолжение подвига зубрения.

Между тем класс приближается к концу. Скоро наступит перемена. Чтоб не прерывать занятий на середине, ученики округляют их и последние минуты посвящают отдыху и разговорам.

— Страх, как голова трещит, — говорит Иванов. — Ведь, вот, в 1½ дня все убьешь на эту проклятую хронологию, право. Времени возьмет много, так что курса порядком не вытвердишь, а на экзамене заставят рассказывать: смотришь и срезался.

— И всего-то по три, по четыре вопроса из хронологии на каждого придется, — недовольным тоном поддакивал Семенов.

— Да, а попробуй-ка не ответить на эти 3—4 вопроса, хоть они и рассказывают, что курс знать важнее. По-моему, так уж лучше на хронологию поналечь: с курсом-то как-нибудь еще справишься; половину позабудешь, а все-таки что-нибудь в голове да останется.

— Ты сегодня в котором часу встал?

— В 4.

— А я, вот отлично хронологию выучил, — говорит третий, только что подошедший ученик.

— Ну-ка, — травит его Семенов, — когда был Столбовский мир?

— В 1617 г., — твердо отвечает подошедший.

— А кем он был заключен? — задает вопрос сидящий подле ученик.

— Ты его об этом не спрашивай, — говорит Семенов. — Он до таких подробностей не доходит. А ты сам скажи-ка, между кем был этот мир?

— Между шведами и... ну, а ты знаешь?

— Нет, знать-то знал, пока курс читал, а вот теперь и забыл, как за хронологию засел. Дай-ка лучше опять в книжке справимся.

— Меня хронологию-то сколько угодно спрашивай, — опять заговаривает подошедший, — а вот рассказывать, так я совсем не могу: все как-то перепутается. Не знаешь, что после чего рассказывать. Особенно начинать трудно. Знаешь, брат, коли хочешь выдержать экзамен, надень на руки четки: на ту именно, которою будешь билет брать. Непременно вывезет. Я всегда их надеваю.

— Что ж они тебя никогда не вывозят? — Ведь вечно режешься.

— А вот на географии и не срезался: легкий билет достался.

В другом углу Носатов подцепил кого-то и заставил спрашивать себя.

— Ты так спрашивай, как у меня написано, а своего не выдумывай, — сердито кричит он.

Раздается звонок. Все уходят в коридор. В классе остается четверо или пятеро самых неисправимых зубрил.

— А по мне история все-таки легче математики, — говорит один выходящий другому. — Историю, коли ты выучил, так и рассказать можешь, а в математике рассуждать надо: это, брат, еще хуже.

— Брось, Добров, эту хронологию, — обращается к нему Крутиков, — все равно не выучишь. Я, брат, уж бросил. Ну ее к чорту. Нам с тобой не миновать единицы. Лучше садись со мною: у меня есть книжка хорошая, почитаем.

— Нет, я еще подзубрю, — говорит Добров.

— Ну, и дурак ты, значит, коли еще надеешься. Зубри на здоровье.

Хорошим ученикам неймется и в перемену. Они сошлись в коридоре, чтоб щегольнуть друг перед другом знанием хронологии, и преломляют копья на этом турнире.

— Что было в 1550 г.? — задает вопрос один.

— Издан «Судебник», — вскрикивают все зараз: каждый старается сказать раньше других, чтоб не быть заподозрену, что сказал с чужих слов.

— Молодцы зубрилы, — говорит, проходя, Крутиков, — я вами очень доволен: преуспевайте, трудитесь, а мы, дураки, на вас глядя, радоваться будем.

— Да убирайся, пожалуйста, не мешай, — говорят недовольные товарищи.

— А что было в 1241 г.?

Учеников гонят в классы, и следующий час проходит так же, как и предыдущий, с небольшими лишь вариантами.

(Острогорский, Педагогические экскурсии в область литературы, Москва, 1897 г., стр. 191—199.)

ОЦЕНКА ГИМНАЗИИ КОНЦА XIX в. ПРОФЕССОРАМИ МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА И МОСКОВСКОГО ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО УЧИЛИЩА

(по анкете Московского учебного округа 1899 г.)

Вопрос 5. Какие недочеты замечаются в познаниях по общеобразовательным предметам и в общем развитии абитуриентов гимназий и реальных училищ, затрудняющие им занятия в высших учебных заведениях.

а) Свод ответов по данному вопросу от профессоров Московского университета

Приговор гг. профессоров университета над бывшими учениками гимназий как продуктом действующей системы в виде программ, методов и персонала исполнителей имеет весьма суровый характер, поскольку это сказалось в ответах на вопрос о недочетах в общем образовании и развитии как тормозах для успешных занятий в университете.

Весьма немногочисленны и теряются среди заявлений противоположного отрицательного характера те немногие мнения, которые констатируют удовлетворительную степень подготовки слушателей, но не уровень их умственного развития, почти единогласно признаваемый ничтожным.

Чтобы внести некоторую систему в обилие недочетов, которые отмечены гг. профессорами, мы расположим их в три группы: 1) фактические недочеты познаний по отдельным общеобразовательным предметам, 2) недочеты по общему развитию и 3) отрицательные черты морального характера.

По русскому языку встречается иногда безграмотность, бессвязность изложения мыслей, незнакомство с родной и иностранной литературой. В частности, по *церковно-славянскому языку* исчезают даже следы былого изучения в IV классе.

Далее, почти единогласно признается поголовная, за немногими исключениями, слабость познаний в *новых языках* и даже по *латинскому* языку неумение разобрать небольшой отрывок научного текста.

Почти отсутствуют жалобы на неудовлетворительную подготовку со стороны профессоров чистой математики. Сверх того, записка проф. Павлова (геолога) отмечает якобы исключительное преуспеяние математики в средней школе и высказывает пожелание, чтобы предстоящие реформы не нарушили положительного в этом отношении достоинства наших гимназий. Но нельзя не считаться с мнениями профессоров прикладной математики Жуковского и Сидорова[1], которые указывают

[1] С мнениями этих профессоров совпадают прежние заявления проф. Давыдова, Столетова и Цингера, на которые ссылается П. А. Некрасов в своей записке «О значении и цели преподавания математики в гимназии» (см. 3 вып. приложения). Эта неудовлетворительность абитуриентов гимназии есть результат недочетов гимназического преподавания не в объеме программ, а в самом направлении, которое ставит себе не научно-практическую, а схоластическую цель, усвоение логичности и последовательности выводов и доказательств. (Прим. составителя «Свода» — Ф. С. Коробкина).

ряд существенных недочетов в подготовке абитуриентов классической и реальной школы по арифметике и геометрии.

По *физике* и *химии* неудовлетворительность познаний абитуриентов гимназий констатируется весьма небольшим числом голосов. Представитель кафедры физики Н. А. Умов, подписавшийся лишь под коллективным ответом профессоров, был лишен по личным обстоятельствам возможности дать отдельный ответ, который осветил бы резкие черты слабости познаний по этому предмету бывших гимназистов.

Крупные недочеты познания по географии энергично порицаются прежде всего профессорами этой кафедры в университете, а затем специалистами прикосновенных наук. В подробном изложении академика Анучина излагаются желательные изменения характера преподавания географии; между прочим, признается необходимым изучать этот предмет в двух старших классах на иных началах, с большею научностью, чем это делается ныне в младших классах.

Не менее серьезны указания на ряд недочетов познаний в области отечественной и всеобщей истории, хотя отзыв по этому вопросу одного из специалистов этого предмета имеет сравнительно снисходительный характер.

К числу недочетов среднего образования должно отнести отмечаемое как нередкое невежество в области графических искусств, неумение сделать самый элементарный рисунок, схематическое изображение, и вместе с тем отсутствие правильного представления о величинах и различных обиходных мерах.

Наконец, в немногих отчетах гг. профессоров указывается как типичное явление — общее плохое усвоение студентами даже элементов курса пройденной ими средней школы.

Что касается *естествознания*, то отсутствие его в числе предметов преподавания классических гимназий составляет крупнейший пробел современного гимназического образования — по единодушному заявлению не только профессоров медицинского факультета и естественного отделения физико-математического, но и некоторых представителей факультета филологического.

Недочеты по общему развитию констатируются целым рядом заявлений гг. профессоров как в виде общего термина, характеризующего низкую степень развития студентов, так и в перечислении частных проявлений. Таковы:

Неточность в мышлении и наблюдении; затруднения при оперировании над отвлеченными понятиями, неспособность к обобщениям, неумение отличить главное от второстепенного, непривычка к критической оценке чужих мыслей и слов, — отсюда, как следствие, податливость, благоприятная почва для подчинения посторонним, иногда вредным, влияниям. Отсутствие умения излагать складно и понятно свои и чужие мысли как устно, так и письменно. Неспособность к самостоятельным занятиям без руководителя, как следствие подневольной, точно регулированной жизни. Крайне ограниченный умственный кругозор, поражающий отсутствием культурных сведений. Неумение пользоваться литературным материалом.

Неумение приспособиться к занятиям в университете, особенно на юридическом и медицинском факультетах.

Отсутствие навыка в наблюдении и сознательном анализе наблюдаемого.

Неумение применять на практике свои теоретические познания.

Из числа моральных недочетов гг. профессорами указываются следующие:

Отвращение и нелюбовь к труду, нежелание взяться за дело.

Отсутствие любознательности, интереса к науке, при наличности иногда пассивной исполнительности и стремления извлечь практические выводы.

Недобросовестность в работе — формальное отношение к обязанности, слабо развитое чувство долга как печальное наследие грехов на скамье средней школы, именно: неаккуратности в приготовлении уроков, невнимания в классе, злоупотребления дома репетиторством.

Таков скорбный лист недугов современного юноши, прошедшего курс гимназии и аттестованного зрелым перед судом его университетских наставников. Краткое, но выразительное резюме всего вышеизложенного можно прочесть в коллективном ответе двенадцати представителей различных факультетов на 5-й вопрос о недочетах абитуриентов. Там же приведен и заключительный вывод, признаваемый его авторами единственным, именно, что «классическая гимназия не оправдывает возлагавшихся на нее надежд и затрачиваемых на нее жертв и усилий».

Среди громадного числа зарегистрированных наблюдателями недочетов, рядом с неодиночными параллелями между дореформенными и пореформенными слушателями, параллелями в пользу первых, затеривается, как одинокий, следующий отзыв С. С. Корсакова, выдвинувшего ранее длинный перечень отрицательных черт современного студенчества: «Таковы недостатки большинства. Несомненно, есть ряд молодых людей, лишенных этих недостатков, и относительно этих молодых людей я должен признать, что их уровень специального образования и общего развития выше, чем он был у наиболее развитых студентов лет 25 назад».

б) Свод ответов по данному вопросу от профессоров Московского высшего технического училища.

По вопросу о недочетах в развитии и познаниях абитуриентов средней школы все гг. профессора дали более или менее строгую критику своих слушателей.

Отмечено непонимание основ *арифметики*, неясности понятий о величине и числе, слабое знание метрической системы (Сидоров), по *геометрии* указано недостаточное развитие геометрических представлений, например, даже непонимание чертежа вследствие игнорирования в средней школе геометрического метода решения задач (Жуковский). Равным образом подверглось осуждению ненаучное направление в средней школе преподавания физики и происходящие отсюда затруднения для слушателей технического училища (Прокунин, Сидоров, Худяков).

По первому вопросу подробно отмечены недостатки слабого знания новых языков (Худяков).

Встречается также указание на малограмотность, особенно реалистов (Ланговой). Наконец, существенный для технического образования недочет составляет слабость и неподготовленность по черчению и его геометрическим приложениям (Худяков).

Недостатки общего развития сказываются в следующем:

Механическое заучивание (Черепашинский), отсутствие связи между знаниями и их приложением, малое развитие наблюдательности и сообразительности (Прокунин), формальное отношение к занятиям (Петров), слабое развитие самостоятельного мышления и отсюда неспособность к творчеству (Сидоров).

Как на характерный недочет общего развития, сказывающийся в практических работах слушателей технического училища, проф. Павлов указывает на малоспособность к наблюдениям и обобщениям, выводимым из наблюдаемых явлений и изучаемых фактов. Этому можно было бы помочь введением в курс средней школы практических упражнений по естествознанию и, в особенности, по физике.

в) Отдельные мнения.

1. Группа профессоров: Вернадский, Виноградов, Духовской, Евецкий, Зелинский, С. Корсаков, Мензбир, Остроумов, Соколов, Спижарный, Умов и Шервинский (коллективный ответ).

— Профессорам университета приходится близко знакомиться с результатами педагогической работы гимназий на занятиях студентов, в особенности студентов первых курсов. То, что наблюдается в данном случае, наводит на самые грустные размышления. Самостоятельность мышления не только не развита, но притуплена, не видно никакой привычки ни наблюдать явления, ни анализировать комбинации их, ни производить обобщения.

В питомцах школы, построенной на изучении языков, поражает неумение выражать мысли ясно и правильно. Непонятно в питомцах школы, которая тратит столько времени на изучение классических языков, нетвердое, слабое знакомство с грамматикой, лексиконией и литературой этих языков.

Вывод из всего этого может быть лишь один: классическая гимназия не оправдывает возлагавшихся на нее надежд и затрачиваемых на нее жертв и усилий.

2. Проф. Виппер Р. Ю.

— Совсем нельзя сказать, чтобы занятия университетской наукой были особенно затруднительны для абитуриентов гимназии, вследствие особых недочетов в познаниях, выносимых ими из гимназий, хотя и надо признать, что вообще познаний у них крайне мало. Преподавание в университете и других высших школах опирается на группы и системы новых фактов, которые и сообщаются в свое время при чтении университетских курсов или указываются в пособиях. Предусматривать этот новый материал в средней школе нельзя и ненужно, так как она должна осуществить свой особый образовательный цикл. Но для успешного занятия в университете и в высших школах нужно нечто иное, и этого, действительно, нехватает по большей части оканчивающим гимназию.

именно нехватает общего развития умственной восприимчивости. Современную школу можно лишь косвенно винить в этом недостатке. Вина ее не в том, что она упускает что-либо дать своим ученикам, а в том, что она мешает им в течение всего учебного курса подумать о чем-либо другом, кроме школы и школьных занятий. Вина ее в том, что она видит в ученике только своего клиента, и больше ничего. Вина ее в том, что она берется сделать с ним и для него все, что ему нужно для жизни, что она берет человека в возрасте от 10 до 20 лет всего, без остатка. Уроки и их приготовление — вот что заполняет весь день и все дни. Если бы даже все уроки сплошь были содержательны, то и тогда подобная жизнь была бы ненормальна. Самый деятельный и преданный своей профессии взрослый человек не может весь день и все моменты своей жизни быть отданным своему делу; а ведь в подобное положение бессрочного занятия школа ставит юношу и подростка. Школа должна отказаться от идеала своего вездеприсутствия и всепоглощения. Она должна отдать своим питомцам часть принадлежащего им дня для открывающихся у них внешкольных интересов, для чтения, для искусства, для игры, для здорового спорта, наконец просто для отдыха. Единственно при том условии, если подросток и юноша будут принадлежать, кроме школы, еще и самим себе, возможно движение их развития. Университет только на то и может жаловаться, что в его среду являются люди, ничего не читавшие, не имевшие досуга о чем-либо подумать, люди, принадлежавшие четверть жизни руководительству, точнее говоря, заданному уроку, но не нашедшие времени остановить на чем-нибудь свой индивидуальный интерес.

3. Проф. Корш Ф. Е.

— Вступающие в университет обнаруживают, за редкими исключениями: 1) плохое знание литературной речи, а иногда — и грамоты; 2) слабую подготовку в классических языках, сказывающуюся не столько в нетвердом усвоении себе грамматических правил, сколько в безотчетности знаний и в неспособности применения их к делу; 3) невежество по части новых языков, доходящее нередко до того, что студент отказывается от пользования пособиями, написанными по-французски или по-немецки; 4) беспомощность в занятиях, даже таких, как чтение научной книги, так как гимназисты на все небеллетристическое склонны смотреть как на учебники, которые можно только зубрить, и этот предрассудок поддерживается в них особенно успешно нынешними короткими учебниками, рассчитанными на вызубривание без остатка; 5) (что, впрочем, тесно связано с только что упомянутым недостатком) отсутствие начитанности даже в русской изящной литературе; 6) неумение отличать второстепенное от главного, случайное от необходимого; 7) неточность в мышлении и в наблюдении, откуда — слабость в умозаключениях, определениях и описаниях.

4. Проф. Шварц А. Н.

— Главным недочетом нашей теперешней школы, в моих глазах, является не недостаток знаний, — хотя объем их тоже невелик, — но неподготовленность ее воспитанников к серьезному, упорному и настойчивому труду. Абитуриенты нашей средней школы, повидимому,

совершенно не сознают того, что трудности, которые представляются им при изучении какой бы то ни было науки, могут быть побеждены только при наличности у них собственной энергии, твердой воли и сознания долга; что их наставники могут им только оказать известную помощь в достижении цели, но не обеспечить им во что бы то ни стало успеха в прохождении курса наук, и что если они не преуспевают, как должно, то это всецело зависит от собственной их вялости, любви к бездействию и покою и неуменья даже взяться за труд. Абитуриенты наших гимназий не приучены в школе, а потому и в университете не хотят трудиться и не хотят, конечно, потому, что не умеют.

Надо сказать однако и то, что за последнее время не только общество, но и педагогический персонал нашей средней школы как будто нарочно делают все, чтобы отучить мальчиков от мысли о значении личного труда и почина для жизненной борьбы. Я не знаю, кого только не винят в том, что молодые люди не оказывают тех успехов, которых ожидают от них преисполненные веры в их таланты родители. Винят предметы, преподаваемые в заведениях разных типов и наименований (я не знаю, каким из них, собственно, довольно наше общество); винят учебники, по которым преподаются эти предметы, программы, в которых осуждают рубрики и заголовки, как будто от иного расположения этих заголовков двигается сколько-нибудь дело; винят директоров, учителей; винят методы их преподавания, для которых тоже досужими педагогических дел мастерами придумываются чуть ли не ежедневно все новые и новые рецепты; винят парты, на которых сидят в школе ученики; винят все, что угодно, — не винят только самих учеников, их лень, нерадение и безучастие к делу ученья, которым всегда подыскивается подходящее объяснение и которым всячески потакают.

И средняя школа под гнетом этих различных обвинений все менее и менее предъявляет требований к труду учеников, все более и более суживает их, и уже как-то робко и неуверенно говорит ученику об его долге, а мальчики, всегда отлично подмечающие нерешительную ноту в требованиях своих руководителей, тотчас же пользуются этим для того, чтобы уже окончательно бросить мысль о каких бы то ни было обязанностях.

Между тем, пополнить недочет в знаниях университет всегда найдет возможность; пополнить же недочет в способности к труду у молодого человека, которому при помощи всячески упрощаемых учебников и разных методических злоухищрений облегчали его занятия до того, что под конец вовсе отучили его от самостоятельного труда, пополнить этот недочет университет не в состоянии, ибо привычка к постоянному труду должна быть развиваема, начиная с лет раннего детства.

5. Проф. Андреев К. А.

— Недочеты в познаниях по тем предметам, преподавание которых уже вполне установлено в средней школе, еще не составляют существенной важности. Некоторые пробелы этого рода при добром желании могут быть восполнены самостоятельно уже в университете. Несравненно важнее недочеты, проистекающие от полного или почти полного отсутствия в средней школе некоторых факторов, имеющих несомненное значение для общего установленного развития. На первом

месте следует указать на то, что ученики гимназии не получают в школе почти никаких сведений об окружающей их природе. Большинство из них не имеют вовсе представления об организме и об органах, не имеют понятия о классификации существ и явлений и, несмотря на жалкие сведения по физике, обречены оставаться никак не в большем умственном общении с физическим миром, чем люди, вовсе не получившие образования. Отсюда такие недостатки умственного развития, как отсутствие наблюдательности, неуменье определять предмет суждения и с достаточной многосторонностью его рассматривать. Отсюда же и бедность воображения, неспособность воссоздать в мыслях предмет по его признакам или описанию его частей.

Все эти недостатки могли бы быть исправлены лишь при таком преподавании, при котором перед глазами учащихся проходила бы действительность, а не схема. Этого же можно достигать не иначе, как одновременно в двух направлениях: во-первых, посредством расширения познания вещей и явлений, нас окружающих, т. е. преподаванием естествознания, и, во-вторых, расширением познаний из области человеческого творчества в общедоступной сфере, т. е. усилением преподавания отечественной литературы, преимущественно новейшей.

Недостатки сведений по естествознанию и по русской литературе и составляют, по моему мнению, самые существенные недочеты в действующей теперь системе среднего образования.

6. Зограф Н. Ю.

— Самым большим недочетом по общеобразовательным предметам, преподаваемым в гимназиях, является чрезвычайно малый кругозор абитуриентов. Если у молодого человека, окончившего курс гимназии, нет домашней обстановки, то его общее развитие является иногда до крайности ограниченным. Незнание самых обыденных общечеловеческих знаний, например хотя бы шекспировского Гамлета; невежественные вопросы, вроде: «А что «Сон в летнюю ночь» не то же, что «Сон на Волге»?», задаваемые лицами, окончившими курс гимназии; незнание, кто такой был Мольер и даже какой он был национальности (я беру наудачу несколько примеров из моих бесед с поступающими в университет студентами), — все это производит прямо удручающее впечатление. Такие явления обусловливаются, по моему глубокому убеждению, тою ненормальностью, которая господствует отнюдь не в гимназических программах, а в делении предметов на главные и второстепенные, возможностью при очень плохих успехах из последних и при приличных отметках из главных окончить курс, а последнее влечет за собою полное игнорирование очень большой частью гимназистов таких предметов, как история, география, физика, даже русский язык. Повторяю, здесь вина не программ, которые достаточны, но особенного отношения воспитанников к предметам, которые столь важны в развитии общего кругозора. С другой стороны, слишком тесные рамки преподавания отзываются на том, что те из преподавателей, которые хотели бы повлиять на воспитанников развивающим образом, часто не имеют возможности сделать этого.

Для общего развития у абитуриентов нехватает также в значительной мере наблюдательности, и это особенно сильно сказывается на

начинающих естественниках и медиках. Последнего можно было бы избегнуть, если бы в курс гимназии были введены основы естествознания, которые и предполагались при введении устава 1870 г.

Не могу не указать на то, что вновь поступающие в университет воспитанники с чрезвычайным трудом слушают чтение лекций. Очень многие из них еще столь неопытны, что не могут даже разыскать по книге того, что им прочел лектор. Это вызывается, по моему мнению, теми приемами обучения в старших классах гимназий, которые теперь практикуются. Насколько я знаю, в гимназическом преподавании нет большой разницы между приемами преподавания в младших и старших классах. Объяснение урока, задавание по книжке, выставка отметок проводятся по всем классам одинаково. По моему мнению, желательно было бы, чтобы преподаватели старших классов не ограничивались одними учебниками; чтобы они как преподаватели французских лицеев, приучали молодых людей мало-помалу к слушанию, записыванию и составлению известных отделов предметов, и это в значительной степени подготовило бы их для университетского преподавания, тогда как в настоящее время первое полугодие университетского преподавания надо считать совсем потерянным, за неумением молодых людей приспособиться к форме университетского преподавания.

7. Проф. Павлов А. П.

— Наиболее заметным недочетом в общем развитии абитуриентов гимназий, какой мне нередко приходилось замечать, является недостаточное уменье пользоваться литературным материалом по избранной для сочинения теме, как источником сведений, требующих самодеятельной критической переработки, неуменье овладеть источниками настолько, чтобы извлечь из них наиболее существенное, чтобы самостоятельно сгруппировать и осветить описываемые явления.

Далее, весьма часто замечается, особенно на экзаменах, что студент крайне затрудняется пояснить свой рассказ рисунком или чертежом, хотя бы самым простым, схематическим. Это неуменье пользоваться рисунком, а иногда понять пояснительный чертеж, должно особенно чувствоваться теми из оканчивающих университетский курс, которые готовят себя к педагогической деятельности, и на пополнение этого пробела в системе среднего образования следовало бы обратить серьезное внимание, тем более, что в зрелом возрасте обучаться с успехом рисованию мало кому удается. Кроме двух указанных недочетов в познаниях и навыках, выносимых из средней школы, я хотел бы обратить внимание еще на недочет в познаниях по географии, который в значительной мере затрудняет чтение геологических сочинений. Об устранении недочетов в знании новых языков была уже речь в ответе на вопрос 1.

Пополнить эти недочеты можно, сделав и рисование, и географию, и новые языки главными предметами, поручая преподавание географии лицам, имеющим естественно-историческое, а не филологическое образование, и приняв общие меры для улучшения подготовки преподавателей.

Помимо указанных недочетов, есть еще один чрезвычайно важный недочет в общем образовании оканчивающих гимназию молодых людей.

Этот недочет живо чувствуют все сколько-нибудь даровитые молодые люди; они страдают от сознания в себе этого недочета и деятельно работают над его устранением, конечно, в ущерб своим факультетским занятиям, на неуспешность которых этот недочет имеет, следовательно, косвенное влияние. Этот недочет — отсутствие у молодого человека тех познаний, которые должны бы составлять необходимый элемент общего образования. Молодой человек, поступивший на один из университетских факультетов после многолетнего упорного труда и попавший с тесной тропинки гимназического быта на более широкий жизненный путь, с тяжелым чувством замечает, что он совсем не знает того, что принято считать за элементы общего образования. Он не знает новейшей истории и не понимает смысла совершающихся в мире событий, он не знает новой литературы, ни всемирной, ни отечественной; попав в кружок образованных людей, должен краснеть за свое невежество; он ничего не понимает в объектах и явлениях окружающей его природы, и его собственная природа остается для него запечатанной книгой; всякая гимназистка средних классов без труда может сконфузить его, зрелого юношу, своими глубокими познаниями в области наук о природе; он совершенно теряется в хаосе общественных течений и настроений, с которыми ему приходится сталкиваться. Он жадно ищет средств пополнить свои познания путем чтения, слушания лекций и рефератов по самым разнообразным предметам, нередко совершенно ему непонятным. На эту погоню за знаниями, которые представляются ему совершенно необходимыми, тратится много времени и энергии, и, к сожалению, только в редких случаях эта трата бывает вполне производительной. Гимназия не воспитала в нем уменья критически относиться к тому, что он видит и слышит. Его приучали разбираться в конструкциях малопонятных ему фраз, в стилистических тонкостях чуждого ему языка, но не выучили из-за слов и фраз — символов мыслей — видеть самые мысли, понимать их взаимную внутреннюю связь, оценивать их относительную важность. Гимназия с царящей в ней книжной формальной наукой стремилась внедрить в ум юноши почти исключительно готовые факты и знания, но не наделила его искусством учиться, уменьем терпеливо и внимательно обращаться с научными и житейскими фактами и явлениями, легко классифицировать их, различать в них истинное и существенное от ложного и случайного, улавливать их взаимные соотношения и делать из них решительно и беспристрастно те выводы, какие из них действительно вытекают. При всем том молодой человек с п е ш и т пополнить свои недочеты: у него мало времени сравнительно со сложностью поставленной себе задачи. При этих условиях пользование, в интересах самообразования, серьезными научными сочинениями оказывается для него непосильным; он стремится заменить их популярными книжками или краткими компиляциями, сообщающими готовые выводы, выдаваемые за последнее слово науки, но не раскрывающие духа научного мышления. На чтение художественных произведений тоже нехватает времени, и молодой человек пытается заменить их изучение чтением критических разборов этих произведений и, конечно, не выносит из этого чтения того воспитательного влияния, какое могло бы дать

чтение и размышление над самим произведением; он извлекает и принимает на веру только чужое о нем мнение. Наиболее желанным для него источником недостающих познаний является живое слово, и хорошо еще, если это живое слово — товарища или случайного знакомого, уже прошедшего тот самый путь, на который только что вступил юноша. А если этим желанным источником живого слова окажется один из выброшенных гимназией неудачников, озлобленный на систему, закрывшую для него широкий жизненный путь? Можно ли строго судить за увлечение этими живыми словами юношу, который так мало слыхал живых слов в школе, взявшейся его воспитывать? Вот эта-то скудость и односторонность, сухость и мертвенность общего образования, даваемого в гимназиях, и естественное у даровитого юноши стремление пополнить недочеты своего образования и является хотя и косвенной, но немаловажной причиной, отвлекающей студентов младших курсов от их специальных факультетских занятий, а господствующий в гимназиях формальный характер воспитания и преподавания с сопровождающей его системой экзаменов является, по моему крайнему убеждению, источником той незрелости, легковерия, неспособности отнестись критически к разным, часто неправдоподобным, слухам и рассказам, которые распространяются среди учащихся в эпохи нарушения нормального течения жизни учебных заведений. Достаточно одной-двух, часто банальных, но громких и притязательных фраз, чтобы лишить юношу независимости мысли и сделать его адептом самых подозрительных учений, членом самых сомнительных организаций. Устранением коренных причин этого явления, а не прибавкой одного года к гимназическому курсу, можно достигнуть большей зрелости молодых людей, приступающих к факультетским занятиям. Серьезная реформа среднего образования, несомненно, отразится самым благоприятным образом на жизни университетов и высших учебных заведений и сделает ненужными те меры, которые теперь, под влиянием особых, чисто временных условий, кажутся столь желательными.

8. Проф. Х в о с т о в В. М.

— В общем развитии абитуриентов гимназий в настоящее время замечается такая масса недочетов, что их трудно перечислить. Большинство молодых людей, вступающих на юридический факультет, оказываются *малоспособными следить за научным изложением предмета с кафедры;* это, между прочим, проявляется в их крайней несклонности вести записки слушаемых лекций. Обыкновенно на предложение профессора не относиться к лекциям пассивно, студенты I курса отвечают, что они не успевают записать то, что говорится с кафедры. Такой ответ означает, в сущности, что студенты не умеют разобраться в лекции профессора, выделить основные ее моменты от подробностей и записать только самое существенное. Это объясняется, конечно, недостатком общего развития студентов I курса. Очень печальным представляется, далее, крайне слабое развитие *любознательности* в начинающих студентах; в высшей степени формальный и мертвенный характер преподавания в средней школе заставляет абитуриентов гимназии смотреть и на университетские за-

нятия с предвзятой точки зрения: они видят в них, еще даже не будучи с ними достаточно знакомы, только неприятное средство для получения того диплома, который, наконец, освободит их от всякого учения и даст им возможность навсегда распрощаться со школой. Нельзя не отметить также, что студенты I курса поражают часто своим *непониманием самых элементарных выражений научного языка;* например, начинающие студенты нередко обращаются ко мне с просьбами объяснить им, что значит слово «эволюция», выражение «факторы исторического процесса» и т. п. Наконец, печально то явление, что не только абитуриенты гимназий, но и абитуриенты университета сплошь и рядом *пишут по-русски ужасным языком* и даже с орфографическими ошибками. Об этом красноречиво свидетельствуют те письменные ответы, которые изготовляются студентами IV курса при испытаниях в юридической комиссии. Этот недостаток объясняется, вероятно, тем, что преподавание русского языка в гимназиях носит слишком формальный, грамматический характер и что ученики средней школы слишком мало занимаются чтением русских классиков.

9. Проф. Губарев А. П.

— Недочеты у абитуриентов гимназии таковы:

1) Неумение выражать точно и определенно свои мысли: ни словесно, ни письменно.

2) Неумение отличать главное от второстепенного и малый интерес ко всему тому, что не имеет прямого практического применения.

3) Совершенно формальное отношение к большинству изучаемых предметов, причем знания оцениваются главным образом с точки зрения пригодности их для экзамена. Уклонение от всего того, что не требуется прямо на экзамене.

4) Полное пренебрежение к графическим искусствам. Неумение нарисовать даже простой круг, вместо которого получается обыкновенно буква О. В этом отношении даже простые мастера, например столяры, бывают более подготовлены, потому что умеют изобразить схематически какую-нибудь полку или стол, тогда как студенты и этого нарисовать не могут, не говоря уже о каких-либо анатомических изображениях, столь необходимых для ясного понимания границ распространения болезненных процессов. Безнадежность, с которой студенты обыкновенно относятся к возможности научиться что-нибудь нарисовать, поистине поразительна. Повидимому, на эту сторону дела не только никогда не обращалось внимания, но и никогда, быть может, не являлось, во все время их пребывания в средней школе, потребности пояснить что-либо самым элементарным рисунком, понятным и безграмотному человеку. Даже больше того, нередко замечается полное неумение пользоваться самыми элементарными снарядами для изображения чего-либо, например обращаться с карандашом, пером или мелом: все, что не изображает букву, порождает неуверенность в движениях, бледность штриха или царапанье бумаги.

5) Полное отсутствие представления о величине мер длины, объема или веса.

6) Слабое представление о данных географических, исторических и малый интерес к ним.

10. Проф. Корсаков С. С.

Вопрос 5-й, требующий ответа касательно всех «недочетов, замечаемых в познаниях и общем развитии абитуриентов гимназии, затрудняющих им занятия университетскою наукою», — слишком обширен, чтобы его можно вполне обстоятельно обсудить в краткое время. Поэтому я ограничиваюсь лишь немногими замечаниями, притом касающимися только учеников, поступающих на медицинский факультет. При этом однако я делаю оговорку, что, имея отношение главным образом к студентам двух старших курсов, я считаю очень трудным определить, какие из недочетов, существующих у студентов, зависят от недостатков *гимназического* образования; с одной стороны, некоторые из этих недочетов уже сгладились на старших курсах, благодаря предшествующему обучению в университете (например недостаток в знании по естественным наукам); с другой стороны, некоторые замечаемые недочеты могут зависеть не столько от неправильной постановки обучения в гимназиях, сколько от нецелесообразной постановки преподавания и условий пребывания студентов в самом университете, а также от влияния семьи и господствующих в обществе воззрений и настроений. Делая эту оговорку, я могу отметить следующее: у большинства студентов, даже старших курсов университета, нет достаточно большого интереса к чисто научному исследованию вопросов. Они мало приучены к *основательному* знакомству с предметом, а склонны делать поверхностные выводы; не имеют научной наблюдательности, относятся к преподаванию с чисто формальной стороны. Большинство студентов мало приспособлены к правильному самостоятельному мышлению, постоянно стремятся найти даже в своих практических занятиях, требующих самодеятельности, — чрезмерно большую помощь руководителей (например ординаторов клиник). Это замечается в последние 10 лет в значительно большей степени, чем было ранее, чем, например, в конце 70-х годов, когда я был ординатором клиники и имел также близкое отношение к студентам. Слушатели даже старших курсов чувствуют свою слабость при обсуждении научных вопросов, вследствие чего неохотно приступают к изложению своих взглядов и мыслей пред лицами, на которых смотрят как на официальных преподавателей. Большинство крайне неточно выражает свои мысли; видимо, на развитие способности точно и свободно выражаться не обращалось в школе достаточного внимания, а вследствие этого молодые люди, малосильные в пользовании речью, не всегда различают глубокой истины от малосодержательной фразы. Практическая *неумелость* в отношении самых простых сторон деятельности бывает часто поразительна. Содержание умственной жизни чрезвычайно теоретично, а наряду с довольно большим запасом теоретических сведений замечается большая слабость в приложении сведений к делу. Практическая беспомощность некоторых молодых людей, даже достигших гражданского совершеннолетия, вызывает удивление и жалость. Отмечу, что этот недостаток замечается даже на медицинском факультете, где молодым людям приходится иметь дело с конкретными явлениями. Нужно думать, что на других факультетах он значительно больше.

Таковы недостатки большинства. Несомненно, есть ряд молодых людей, лишенных этих недостатков, и относительно этих молодых людей я должен признать, что их уровень специального образования и общего развития выше, чем он был у наиболее развитых студентов лет 25 назад.

11. Проф. Нейдинг И. И.

Главные недочеты в познаниях у абитуриентов гимназии, поступающих на медицинский факультет, состоят в полном их незнакомстве с естественными науками (кроме физики), а также в встречающемся иногда недостаточном навыке к толковому изложению своих мыслей. Можно думать, что если бы абитуриенты гимназии поступали в университет хотя бы с элементарными сведениями по естественным наукам, этим самым в значительной мере облегчалось бы для них изучение этих наук в университете, и процент студентов, не выдерживающих полукурсового испытания, не был бы так велик, как это бывает иногда в настоящее время.

12. Новацкий И. Н.

Затрудняясь указать определенно те или другие недочеты в общем образовании гимназистов, я не могу умолчать о том впечатлении, какое произвели на меня многолетние сношения мои с первогоднею университетскою молодежью. Я заметил, что окончившие курс в частных гимназиях молодые люди и более богаты научными познаниями, а, стало быть, *более зрелы*, и вместе с тем и более благовоспитаны и благонравны, чем молодежь государственных гимназий.

13. Огнев И. Ф.

Относительно недочетов, затрудняющих для студентов занятие университетской наукой, можно, как кажется, поставить на первом плане общую скудость и крайнюю отрывочность знаний по истории и литературе, главным же образом резкое отсутствие понимания связи в событиях и ходе исторических идей. Одним из самых существенных недочетов в питомцах гимназий является просто неумение заниматься научно. Привыкнув работать исключительно по книге, гимназисты переносят привычку пассивно заучивать такого рода вещи, знание которых является чисто предметным, если так можно выразиться. Так, заучивается множество данных по физиологии, анатомии, гистологии, химии и другим наукам. Когда же приходится применять свои знания к реальным предметам, увидать, например, в микроскопическом препарате то, о чем выучено в книге, то студент оказывается совершенно неспособным к этому, и все знание его является мнимым. Легко понять, как вредна привитая гимназией привычка к пассивному заучиванию и сколь неблагоприятно отзывается она на всех занятиях студентов. Едва ли можно сомневаться в том, что педагогические приемы, практикуемые теперь в гимназиях при преподавании, должны быть радикально изменены и механическое заучивание сведено на возможно меньшую дозу.

14. Проф. Попов П. М.

Как на главный недочет в общем развитии абитуриентов гимназии, затрудняющий им занятие университетской наукой, должен указать на отсутствие у них способности, вследствие непривычки и неумения, к самостоятельному труду; им, например, не под силу даже такой несложный труд, как собирание литературы по данному вопросу. Происходит это, по-моему, от того, что гимназия приучает своих воспитанников лишь к механическому выполнению задаваемых им точно определенных задач, упражняя по преимуществу память, без обращения надлежащего внимания на развитие других сторон духовной деятельности; отсюда — отсутствие инициативы и умения приступить к самостоятельной работе у абитуриентов гимназии. Другой важный недочет заключается в том, что редкий из абитуриентов гимназии в состоянии ясно, точно и определенно изложить свою мысль, — это обстоятельство постоянно бросается в глаза, например, при чтении студенческих историй болезни.

15. Проф. Рот В. К.

На медицинском факультете больше всего бросается в глаза недостаток знания математики, неумение наблюдать, фиксировать в уме зрительные и слуховые образы, недостаточное общее развитие, например незнакомство с элементарными психологическими терминами и т. п. *Безусловно важно лучшее знание математики* и *физики* и понимание этих предметов; оно гарантирует возможность более основательного изучения в университете некоторых специальных отделов физики, а также химии и физиологии. Затем, важнее, чем положительное знание других предметов, усвоенное прилежным заучиванием, это — общее развитие мыслительных способностей, то, что немцы называют Aufgeweckthein, развитие способности к самостоятельному наблюдению окружающих явлений, быстроты понимания, способности к усвоению обобщающих понятий и более отвлеченных идей и логичности суждения. Все эти *атрибуты умственной зрелости*, необходимые для занятия наукой, обыкновенно не могут быть измерены удовлетворительными ответами на экзаменационные, программные вопросы. Вот почему *совету гимназии* должно бы быть *предоставлено широкое право* одних учеников, особенно способных и развитых, пускать на медицинский факультет уже по окончании VI класса, а других не пускать и из VII, если их умственное развитие не соответствует условиям учения, ожидающим их в университете.

16. Проф. Синицын Ф. И.

В сфере моего наблюдения замечаются большие недочеты в общем развитии студентов, обусловливаемые, повидимому, тем, что учащиеся в гимназиях, ограничиваясь заучиванием уроков, не интересовались изучаемыми предметами и не расширяли своих познаний чтением сочинений, относящихся к изучаемым предметам. По всему видно, что они недостаточно были упражняемы в самостоятельных письменных работах, которые, заставляя их запасаться научным материалом, вместе с тем приучали бы к правильному мышлению, сообразительности и быстроте понимания. Вообще, преобладание механической работы за счет самодеятельности и живого интереса долго дает себя чувствовать в студентах.

17. Проф. Тихомиров В. А.

Выдающиеся недочеты абитуриентов в смысле надлежащей подготовки к слушанию и пониманию ими университетских лекций вытекают неизбежно из всего характера преподавания классических гимназий.

Это особенно резко сказывается на факультете медицинском и естественном отделении факультета физико-математического, прежде всего полным отсутствием элементарных сведений по наукам естественным, — сведений, столь необходимых при начале изучения их в университете. Древние языки, которым так недавно приносились в жертву целые гекатомбы юных классиков, еще и теперь отнимают особенно много времени, а между тем по духу их преподавания, преимущественно грамматического, являются главным несовершенством средней школы. Из года в год на экзаменах и во время занятий приходится убеждаться в полной неспособности огромного большинства слушателей перевести простейшую латинскую фразу, если она не принадлежит авторам, которых читали (последние, впрочем, также всего чаще разделяют одинаковую участь). В области новых языков большинство студентов лишь читает (невозможным образом в смысле произношения) текст, совершенно недоступный им по смыслу. Таким образом, отнимая почти все время, древние языки представляются не исторически лишь, но буквально мертвыми. Последствием такого неплодотворного господства является недостаток необходимого времени для изучения отечественной литературы, языков новых, равно как физики и географии. Из года в год на моих экзаменах (по фармакогнозии, имеющей дело с географией) обнаруживается такое возмутительное незнание ее, что студент не может, например, сказать, в какой части света находятся Зондские или Антильские острова, пересчитать океаны и т. п., и, к несчастью, все это чуть не общая *невозможная действительность*.

18. Жуковский Н. Е.

Обращаясь к недочетам знаний поступающих в высшие технические школы, я могу указать на плохую подготовку по геометрии. В реальных училищах и гимназиях обыкновенно дают предпочтение вычислению перед построением, вследствие чего получаются лица, плохо понимающие чертеж. Правда, через год техническая школа этот недостаток сглаживает; но сколько на это приходится потратить труда и времени! Было бы желательно, чтобы в гимназиях и реальных училищах было более обращено внимания на геометрические методы решения задач геометрии.

Конкурсные экзамены имеют много недостатков, но я не знаю, чем можно заменить эти экзамены.

19. Проф. Ланговой С. П.

У лиц, окончивших курс в гимназиях и реальных училищах, замечается недостаточное знакомство с русским языком, выражающееся в неумении изложить связно свою мысль, отсутствии слога и большом количестве орфографических ошибок (особенно у реалистов) в письме.

20. Проф. Павлов В. Е.

Одним из существенных недостатков в общем развитии лиц, прошедших курс средней школы, является их малоспособность к наблюдениям и обобщениям, выводимым из наблюдаемых явлений и изучаемых фактов. Это обстоятельство резко выступает в течение практических работ и может быть устранено введением в курсы средней школы практических упражнений по естествознанию и в особенности по физике.

21. Проф. Петров П. П.

По вопросу о недостатках в познании по общеобразовательным предметам и в общем развитии кончающего курс в реальных и классических гимназиях можно заметить следующее.

К познаниям кончающих курс в гимназиях высшие технические школы давно приспособили свои курсы, и в этом отношении не замечается существенных помех при прохождении курсов высшей технической школы. Что же касается до характера знаний и степени развития, то в этом отношении можно желать лучшего.

Один из недостатков в характере знаний и развитии кончающих курс гимназий и реальных училищ, замечаемый довольно часто, состоит в том, что между знаниями и их действительным значением нет надлежащей связи; у учащихся мало развита наблюдательность и способность дать себе отчет в том, поняли ли они все, ими изучаемое; нередко случается, что учащийся ограничивается запоминанием читаемого напамять. Замечается также, что учащиеся нередко относятся к учению небрежно и с неохотой и что понятие о том, что учение нужно им самим, а не для удовлетворения требований начальства школы, часто отсутствует.

Переходя с таким отношением к делу в высшую школу, учащийся продолжает часто относиться к своим занятиям небрежно и неосновательно и является в течение 5—6 лет излишним бременем для школы и государства, вынося для себя из школы мало пользы.

Желательно, чтобы в средней школе достигалось в возможно большей степени осмысленное отношение к изучаемому материалу, развивалась бы в учащихся наблюдательность и понимание пользы и цели изучения проходимых предметов и усвоилось бы сознание, что обучение юношества достигается при больших затратах со стороны государства и общества.

22. Проф. Прокунин М. П.

К сожалению, надо отметить тот факт, что большинство абитуриентов гимназий и реальных училищ при первоначальных шагах на поприще высшего технического образования отличается малою сообразительностью, что в особенности заметно на учениках классических гимназий. Указанное явление, по моему мнению, зависит от того, что как в классических гимназиях, так и в реальных училищах отводят мало места самостоятельному мышлению. Кроме того, абитуриенты гимназий обладают весьма плохими познаниями по математике и физике.

23. Проф. Сидоров А. И.

Из недочетов, замеченных у студентов, отмечу следующие:

а) Полнейшее непонимание основ арифметики и неясность представлений относительно самых существенных понятий. Это с особенной резкостью высказывается в первое время занятий студентов проектированием. Позволю себе более детально остановиться на этом вопросе, так как сказанные недочеты весьма затрудняют первые шаги в деле различных расчетов учащимся и немало причиняют излишней работы и нам, так как приходится при просмотре расчетов студентов вникать во все подробности их вычислений, так как постоянно встречаются ошибки вследствие непонимания основ арифметики.

Первая неясность, обнаруживающаяся у огромного процента студентов, — это неясность понятий о величине и о числе, которым величина выражается, и смешение этих двух понятий. Это выказывается почти поголовно всеми студентами, раз разговор коснулся перевода одних мер в другие, а еще хуже — перевода формулы (в особенности с числовыми коэфициентами), выведенной при известных мерах, — в другие меры. Вследствие того, что студент смешивает число единиц в данной величине с самой величиной (почти думая, что и она изменится, если перейти в другие меры), он зачастую делит там, где надо умножить, и т. п. При разговорах с ними по этому поводу обнаруживается, что выяснению таких основных понятий отводится, очевидно, самое малое время, а пояснений их на различных примерах, вероятно, производится очень мало. Так как для техника, принужденного постоянно производить различные вычисления и переходить от одних мер к другим, а также переводить формулы из одних мер в другие, в высшей степени важно вполне ясное представление о числе и величине и о переводе мер и формул, то я полагал бы необходимым еще в среднеучебном заведении довести учащихся до вполне ясных представлений в области коренных понятий арифметики (путем примеров и задачек на переводы мер), а кроме того, ввести в курс арифметики (например при повторении ее в старшем классе), насколько это возможно для среднего заведения, главу о *переводе формул, составленных для одних мер,* в формулы при других *мерах.* Приемы такого действия, хотя и весьма элементарные, однако *нигде* не излагаются сейчас ни в арифметике, ни в физике, не говорится о них и в курсах высшего учебного заведения (разве только при изложении абсолютной системы единиц в электротехнике), и потому изобретать их самому для студента не так уж легко, да иногда это и действительно не так просто, чтобы не заслуживать пояснения хотя бы в средней школе. Позволяю себе для иллюстрации привести примеры.

Введение в вычисление величин, выраженных в различных единицах, хотя формула выведена и имеет числовые коэфициенты для *известных* единиц, — постоянная ошибка. Пролет балки берут в метрах, напряжение — в килограммах на 10 *мм,* размеры сечения — в миллиметрах, и все это вводят в уравнение крепости балки, которое выведено при одинаковых мерах для однородных величин. Это — ежедневная ошибка студентов. Перевести напряжение, выраженное в пудах на квадратный дюйм, в напряжение, выраженное в килограммах на квадратный миллиметр, — это уже затрудняет учащихся при начале занятий проектированием, а перевести калории в британские единицы теплоты — совсем уже затруднительно.

Еще более выказывается малое развитие в смысле понимания основ арифметики при встрече с *неоднородными* формулами, эмпирическими, где рядом с буквенными членами входят слагаемыми и числа, значение которых учащиеся уясняют с большим трудом, и перевод такой формулы в другие меры — непосильная задача для студента. Например перевести формулу Прони

$$V = V_1 \frac{V_1 + 2{,}372}{V_1 + 3{,}153}$$ (в метрах)

в формулу для футов — это доступно лишь отличнейшим студентам.

Объяснение приемов перехода от одних мер к другим и ознакомление учащихся с различием между формулами однородными, каковы, например, уравнения механики и выводимые из них выражения физических законов, и неоднородными, каковы эмпирические формулы, встречающиеся в технике, где поверхность иногда складывается с объемом, и т. п., должно быть преподано будущему технику, и мне кажется, что это возможно и удобно сделать в средней школе, при повторении курса арифметики.

б) У большинства студентов наблюдается весьма слабое знакомство с метрической системой, имеющей теперь весьма важное значение в технике, и желательны более твердые познания студентов в этой области.

в) При преподавании физики, вероятно, мало внимания уделяется главе физики, где говорится о механике, о трении, простых машинах и т. п. Для будущего техника, в особенности при тех ненормальных условиях преподавания, какие в настоящее время имеют место, о которых я коснусь в ответе на вопрос 4-й, было бы весьма полезно получить еще в средней школе более основательное знакомство с основами механики. В настоящее время статья о механике излагается в курсах физики слишком популярно и ненаучно, с такими методами, которые употреблялись в XVIII столетии, а иногда, к сожалению, и с такими возмутительными нелепостями, как решение при помощи уравнений статики задачи о разложении силы на 4, ей параллельные (физика Малинина, задача о нахождении давления груза на 4 ножки стола). Желательны более серьезные учебники, с более современными приемами доказательств (начало возможных перемещений было бы вполне возможно положить в основу статики и при прохождении механики в среднем учебном заведении). Замечается также сбивчивость в понятиях о силе и работе (ответы вроде того, что сто пудов, положенные на верхушку колокольни, произведут на фундамент ее давление в 90 пудов, а 10 пудов *потеряется по дороге на вредные сопротивления!*).

Желательно было бы из физики усилить еще изучение теплоты и электричества и придать изложению их тоже более современный характер, познакомив обстоятельно с законом сохранения энергии.

Общий недостаток учащихся — весьма слабо развита способность к самостоятельному мышлению, а тем более к самостоятельному творчеству, созданию нового на основании знакомства с основами науки. Задача техника — творить новое на основании знакомства с основными законами природы. Для успешной деятельности техник должен совершенно ясно понимать и представлять, а затем комбинировать и создавать. Но, к сожалению, именно в этом направлении абитуриенты средних учебных заведений чрезвычайно мало развиты и незнакомы даже с такими основами из естественных наук, которые безусловно необходимы для будущего инженера, который только при всестороннем знакомстве с окружающей природой будет в состоянии направлять ее силы, согласно своей воле, на пользу человека.

Не смею здесь останавливаться слишком подробно на этом вопросе, который представляет однако огромную важность для успешного хода дела высшего технического образования.

Все недостатки подготовки молодых людей к будущей технической деятельности не могут быть устранены при современном положении дела — приеме молодых людей прямо из среднего учебного заведения в высшее специальное учебное заведение. Необходимо изменить порядок, о чем я имею честь изложить тогчас, в ответе на вопрос.

24. Проф. Черепашинский М. М.

Недочеты в познаниях по общеобразовательным предметам у абитуриентов гимназий, затрудняющие им занятия в высшем специальном учебном заведении, состоят в слабом усвоении техники черчения, правил начертательной геометрии и в недостаточном знании новых языков, затрудняющем использование технической литературы, которая на русском языке крайне бедна. Недостаточное знание новых языков замечается также у реалистов, но в меньшей степени, чем у гимназистов. Особенно чувствительным недочетом, общим реалистам и гимназистам, является недостаточное развитие, проявляющееся, между прочим, в механическом заучивании предметов без всякого в них углубления. Вместо стремления к основательному знанию у большинства учащихся замечается единственное желание получить известную отметку, дающую ему возможность перейти с одного курса на другой, и затем получить звание и права...

(Совещание по вопросам о средней школе при Московском учебном округе. М. 1899 г., вып. 6-й, стр. 11—244.)

ИТОГИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ И ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ПОСЛЕ РЕФОРМ 60-х гг. ПО ДАННЫМ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ПЕРЕПИСИ 1897 г.

Из зарегистрированного переписью наличного населения империи, равного 125 680 682 лицам, грамотных (умеющих читать) оказалось только 26 569 585, т. е. 21,1%, вся же остальная, почти стомиллионная масса населения оказалась неграмотной. Характерной для страны является однако не только та или иная высота распространения грамотности среди ее населения, но и равномерность этого распространения. В соответствии с общей культурностью страны находится обыкновенно и общая высота грамотности ее населения и равномерное распространение ее в различных слоях последнего и в различных местностях страны. При нашем низком уровне общественности такой равномерности, разумеется, ожидать было невозможно, и перепись, действительно, представляет в этом отношении довольно характерную картину.

Прежде всего обращает на себя внимание крайне неравномерное распространение грамотности между мужским и женским населением: в то время как грамотность мужчин достигает 29,3%, у женщин она не достигает и половины, равняясь всего лишь 13,1%.

Еще сильнее колебание процента грамотности по возрастным группам, как это видно из следующих чрезвычайно характерных данных:

Возрастные группы	Процент грамотных		Увеличение процента грамотных сравнительно с предыдущей старшей возрастной группой среди	
	мужчин	женщин	мужчин	женщин
4—9 лет	8,4	4,9		
10—19 „	45,5	21,8	0,6	2,3
20—29 „	44,9	19,5	5,4	3,8
30—39 „	39,5	16,7	6,3	3,1
40—49 „	33,2	12,6	6,7	1,5
50—59 „	26,5	11,1	4,1	0,9
60—69 „	22,4	10,2	3,8	0,6
70—79 „	18,6	9,6	5,6	2,0
80—89 „	13,0	7,6	4,4	2,5
90—99 „	8,6	5,1	2,7	1,7
100—109 „	5,9	3,4	0,0	0,1
110 и выше	5,9	3,3	—	—

Таким образом, максимальная грамотность наблюдается в группе детей и юношестве, в школьном возрасте 10—19 лет, но даже и там она не достигает половины среди мужчин и едва превышает одну пятую часть среди женщин. В группе лиц 20—29-летнего возраста, непосредственно примыкающего к школьному периоду, грамотность уже несколько ниже, но лишь незначительно. Во всех же последующих старших десятилетних возрастных группах наблюдается систематическое и довольно быстрое падение процента грамотности. В пятидесятилетнем возрасте число грамотных едва превышает четверть среди мужчин и лишь немного превышает десятую часть среди женщин, а начиная с девяностолетнего возраста грамотность выражается уже совершенно ничтожными цифрами. Изучая приведенную таблицу в связи с главными освободительными реформами прошлого века — освобождением крестьян 1861 г. и введением земского самоуправления 1864 г., — легко заметить, что они оказали несомненное и довольно значительное влияние на образование населения. Влияние это сказывается в довольно резком повышении процента грамотности в группе лиц 40—49- и 30—39-летнего возраста. Очень характерно, что это повышение произошло, главным образом, в мужском населении и несравненно слабее отразилось на населении женском: известно, что не только массой населения, но и общественными учреждениями преимущественное, если не исключительное, внимание долгое время обращалось именно на образование мальчиков, образование же девочек оставалось в пренебрежении. Только в позднейший период взгляд этот отжил свое время. Печальной памяти восьмидесятые годы также

нашли себе отражение в современной картине грамотности населения: их печать видна в понижении роста грамотности группы лиц 10—19-летнего возраста, по сравнению с ее ростом в два предшествующие старшие возрастные периода. Характерно однако, что это понижение приобрело особенно резкий характер по отношению к мужскому населению, рост же женской грамотности замедлился на гораздо меньшую величину: потребность в женском образовании, очевидно, сделалась к этому времени настолько острой, что оказалась в состоянии успешно бороться даже с влиянием задержки в общественном развитии страны.

Оставляя в стороне отмеченные характерные частности в ходе развития грамотности среди массы нашего населения и обращая внимание на этот ход, взятый в его целом, нельзя не признать, что он рисует в самом мрачном виде развитие всей нашей общественности. В самом деле, за то столетие русской жизни, которое представлено нынешним поколением, максимум прироста грамотности в десятилетний период достигает едва 6,7% для мужского населения и 3,8% для населения женского, опускаясь до 0,0 для первого и 0,1 для второго, а в среднем за все столетие выражаясь для первого 3,9% и для второго — 1,9%. Если принимать во внимание только послереформенное тридцатилетие, представленное возрастными группами 10—39 лет, то средний прирост грамотности среди мужчин выражается 4,1%, а среди женщин — 3,1%. Таким образом, если тот же темп роста нашей общественной культуры мы сохраним и в будущем, то для достижения всеобщей грамотности мужчин, при современной безграмотности 70,7% общей их массы, нам понадобится около 180 лет, а для достижения всеобщей грамотности женщин, при современной безграмотности 86,9% общей их массы, потребуется больше 280 лет!

В различных районах страны грамотность населения, разумеется, представляет огромные колебания, видные из сводной таблички.

Районы	Процент грамотных в населении вообще			Процент грамотных в городах		
	мужчин	женщин	обоего пола	мужчин	женщин	обоего пола
Европейская Россия.	32,6	13,7	22,9	58,5	38,3	48,9
Царство Польское .	34,2	26,8	30,5	50,5	38,6	44,7
Кавказ	18,2	6,0	12,4	42,4	22,3	33,7
Сибирь	19,2	5,1	12,3	48,0	28,3	39,4
Средняя Азия . . .	7,9	2,2	5,3	24,9	10,3	18,5
По империи .	29,3	13,1	21,1	54,0	35,6	45,3

По поводу этих данных приходится прежде всего высказать сожаление, что заведывавшие переписью чиновники министерства внутренних дел не сочли нужным выделить в сводных табличках в особые группы такие характерные районы, какими являются 34 земские губернии и три губернии прибалтийского края, включенные в одну общую рубрику Европейской России. Только к пользе дела послужило бы также выделение в особые группы губерний Северо-западного и Юго-западного краев, представляющих много вполне достаточных для такого выделения особенностей. Отсутствие этих группировок маскирует очень много важных сопоставлений и выводов, для освещения которых теперь приходится прибегать к довольно сложным и кропотливым вычислениям.

Сделав эту необходимую оговорку и обращаясь к анализу данных вышеприведенной таблички, прежде всего приходится констатировать бросающуюся в глаза бо́льшую грамотность городского населения: в общем по империи грамотность городского населения более, чем вдвое, превышает общую грамотность страны, грамотность же женского городского населения превышает общую женскую грамотность страны почти втрое. В мужском населении городов грамотность не достигает 50% только среди стариков в возрасте 60 лет и выше, во всех же остальных возрастных группах она превышает эту норму, достигая максимума 66,2% в группе 20—29-летних и 72,4% в группе 10—19-летних. В женском населении городов дело обстоит гораздо хуже, и грамотность свыше 50% наблюдается среди него только в одной группе 10—19-летних. Что касается прироста грамотности городского населения за столетие по десятилетним периодам, то среди мужчин максимум его достигает 11%, минимум 2,1%, а среди женщин — до 8,3% и 1,2%. В среднем за все столетие десятилетний прирост грамотности выражается 5,9% для мужчин и 4,8% для женщин, за последнее же пореформенное тридцатилетие эти цифры выражаются 4,5 и 5,0%. Сопоставление этих данных с такими же данными, приведенными выше для всего населения страны, показывает, что развитие грамотности среди городского населения идет и значительно интенсивнее и гораздо равномернее, чем развитие грамотности населения сельского. Ошибочно было бы, однако, приписывать эту разницу различной постановке дела народного образования в городах и в селах; для этого заключения одних приведенных данных еще недостаточно, так как несомненно, что существенное влияние оказывает в этом отношении прилив в города более развитых элементов из сел, а также сосредоточение в них почти всей интеллигенции и администрации страны. За всем тем однако темп развития грамотности в городах все же еще очень далек от желательного. Приняв во внимание, что в общей массе мужского городского населения неграмотные все еще составляют 46%, а среди женского населения даже 64,4%, и допустив, что в будущем прирост грамотности будет итти таким же шагом, как он шел до сих пор, то достижения всеобщей грамотности мужского населения в городах мы можем ожидать не ранее столетия, а женского — почти через 130 лет!

Из различных районов страны на первом месте по развитию грамотности стоит Царство Польское (30,5%), второе место принадлежит Европейской России (22,9%), а во всех остальных она развита несравненно слабее, достигая минимума 5,3% в Средней Азии. Как и следовало ожидать, в районах с незначительным развитием общей гра-

мотности наблюдается и особенно резкая разница между развитием грамотности среди мужского населения, с одной стороны, и женского — с другой. В то время как по отношению ко всей стране грамотность мужского населения превышает грамотность женского в два с лишком раза, в Царстве Польском эта разница не достигает 1½ раз, а на Кавказе, в Сибири и в Средней Азии превышает три раза. Яркую характеристику современной постановки народного образования на наших окраинах представляет поразительный факт почти сплошного и очень значительного понижения грамотности среди лиц 10—19-летнего возраста по сравнению с развитием грамотности в предшествовавшей старшей группе лиц 20—29-летнего возраста. Как известно, система, принятая правительством по отношению к образованию инородцев и вообще на окраинах, получила свое окончательное завершение в самое последнее время, и группа детей и молодежи 10—19-летнего возраста испытала эту систему уже почти в полной ее силе. Грамотность мужского населения этой группы ниже грамотности групп лиц 20—29-летнего возраста по Царству польскому на 10,6%, по Кавказу — на 5,7%, по Сибири — на 3% и по Средней Азии — на 4%. В женском населении такое понижение наблюдается только в Царстве Польском (на 2,4%), на других же окраинах его грамотность несколько поднялась, но при крайне незначительном общем уровне женской грамотности и при общем слабом ее росте это явление ничуть не ослабляет того вывода, к которому приходится притти на основании приведенных данных о резком падении грамотности мужского населения.

Для общей характеристики современного положения дела народного образования в различных районах страны могут служить следующие данные, полученные из сообщаемых газетами сведений о распространении грамотности по отдельным частям страны и возрастным группам населения.

Районы	Процент неграмотных среди		Средний десятилетний прирост грамотности за столетие среди		Средний десятилетний прирост грамотности за последнее тридцатилетие среди		Срок достижения всеобщей грамотности при прежнем темпе ее прироста (года в круглых цифрах) среди	
	мужчин	женщин	мужчин	женщин	мужчин	женщин	мужчин	женщин
Европейская Россия . . .	67,4	86,3	5,5	1,8	5,2	3,2	120	430
Царство Польское	65,8	73,2	3,8	3,1	1,8	1,0	170	230
Кавказ	81,8	94,0	1,9	1,0	0,3	1,9	430	940
Сибирь	80,8	94,9	1,9	0,8	0,6	2,9	430	1180
Средняя Азия	92,1	97,8	0,2	0,3	0,1	0,7	4600	3260

Полученные цифры, разумеется, носят совершенно схематический характер, но это не мешает им быть наглядной картиной действительного положения вещей, и в этом смысле едва ли требуется прибавлять к ним какие-либо комментарии.

В заключение общего обзора грамотности населения по данным всероссийской переписи приведем здесь еще специальные сведения о грамотности детей, находящихся в школьном возрасте (7—14 лет).

Пол и возраст по годам	Общее число	Грамотных	Неграмотных
Мальчики:			
7 лет	1 529 948	99 883	1 430 065
8 „	1 586 402	241 009	1 345 393
9 „	1 372 774	391 426	981 348
10 „	1 582 027	569 081	1 012 946
11 „	1 205 566	553 418	652 148
12 „	1 637 597	746 155	891 442
13 „	1 318 828	643 025	675 803
14 „	1 285 721	630 902	654 819
Итого . . .	11 518 863 100%	3 874 899 31%	7 643 964 69%
Девочки:			
7 лет	1 561 743	69 590	1 492 153
8 „	1 587 753	143 430	1 444 323
9 „	1 362 844	204 536	1 158 308
10 „	1 549 621	278 751	1 270 870
11 „	1 180 777	262 342	918 435
12 „	1 598 221	338 819	1 259 402
13 „	1 312 476	295 459	1 017 017
14 „	1 297 667	299 533	998 134
Итого . . .	11 451 102 100%	1 892 460 16,5%	9 558 642 83,5%
Всего по империи: детей обоего пола 7—14 лет	22 969 965 100%	5 767 359 25%	17 202 606 75%

Игнорируя случаи домашнего обучения детей грамотности и принимая, что приведенные только что данные о грамотности детей школьного возраста представляют собой картину современного состояния образования населения в начальных школах, приходится признать ее чрезвычайно странной: три четверти детей школьного возраста остаются у

нас за порогом народной школы и пополняют огромные кадры безграмотных детей. Если применить к русскому народу такие же рамки культурных потребностей, какие приняты цивилизованными нациями, то необходимо поставить неотложной очередной задачей создание системы начального образования в элементарных и высших народных школах с общей продолжительностью учебного курса в восемь лет. В таком случае оказывается, что должно быть открыто еще около 300 тыс. новых народных школ, в которых могли бы найти себе место более 17 млн. ныне безграмотных детей школьного возраста. При среднем годичном бюджете

Новичок (с картины И. П. Богданова)

школы в 600 руб. на дело начального народного образования, потребовался бы таким образом новый ежегодный расход в сумме около 180 млн. руб. — цифра нисколько не страшная, особенно в сопоставлении с нашим огромным государственным бюджетом, но являющаяся, без сомнения, лишь тем терпимым минимумом, который настоятельно необходимо будет значительно увеличить в ближайшем же будущем, в соответствии с улучшением материального положения учащего персонала и поднятием образовательного уровня самой народной школы. При сохранении прежней минимальной четырехлетней продолжительности учебного курса народных школ, последних потребовалось бы открыть вдвое менее, чем по только что приведенному расчету, т. е. около 150 тыс., но прежняя система городского образования была мыслима только при наличности создавших ее общих условий жизни страны. С коренной

переменой этих условий падет и она; деятелям же и друзьям народного образования во всяком случае пора уже окончательно отрешиться от прежних робких масштабов некультурного общественного строя и заменить их смелыми и широкими масштабами представителей действительных потребностей народных масс. Результаты переписи являются лишь новым к тому доказательством, раскрыв перед всеми действительные итоги прежней системы и их полную несостоятельность по сравнению с той задачей, которую предстоит стране разрешить для обеспечения всеобщности образования.

С образованием выше начального переписью зарегистрировано во всей империи 1 364 143 лица, составляющих 1,1% общего количества населения, в том числе 848 932 лица мужского пола, составляющих 1,4% мужского населения, и 535 211 лиц женского пола, составляющих 0,8% всех женщин. Необходимо иметь в виду, что приведенные цифровые величины обозначают не лиц, действительно закончивших свое образование, а лишь обучавшихся в тех или других заведениях, сколько же из них окончило — неизвестно, причем все они включены в приведенные выше общие данные о грамотности населения.

В частности лица с образованием выше начального разделяются на следующие главные группы:

Получили образование в учебных заведениях	Число лиц	Процент	Процент к населению	Процент живущих в уездах
Мужчины				
В университетах и других высших.	97 951	11,5	0,16	16,7
В специальных и технических высших	29 656	3,5	0,05	21,3
В высших военных	4 181	0,5	0,01	11,8
В специальных средних	86 655	10,2	0,14	38,8
В общих средних	558 038	65,7	0,89	33,5
В военных средних	72 441	8,6	0,12	17,3
Женщины				
В университетах и других высших.	6 360	1,2	0,01	12,7
В специальных и технических высших	619	0,1	0,01	19,7
В специальных средних	13 293	2,5	0,02	23,0
В общих средних	514 939	97,5	0,82	20,4

Такова общая картина нашей интеллигенции. Лиц с университетским и равным ему образованием оказывается у нас всего навсего менее 105 тыс., составляющих по отношению ко всему населению страны лишь 0,8%, а лиц со специальным высшим образованием еще чуть не в четыре раза меньше. Главную массу нашей интеллигенции, как вид-

но из приведенной таблицы, составляют лица, получившие образование в общих средних учебных заведениях, общее число которых достигает 1 072 977 и составляет 0,85% всего населения. Несмотря на ничтожность этого количества по отношению к такой огромной стране, как Россия, все же приходится отметить его крупную величину сравнительно с числом лиц, получивших высшее образование: столь значительная разница между ними служит несомненным показателем ненормальности общей системы образования. Она наглядно свидетельствует о том, что на пути от среднего к высшему образованию у нас находятся такие препятствия, которые в значительной степени парализуют естественное стремление лиц, окончивших среднюю школу, закончить свое образование в высшем учебном заведении. В этом отношении оказывают существенное влияние и незначительность общего количества высших учебных заведений, не могущих вместить всех, к ним стремящихся, и высокий размер платы за учение, и разные ограничительные меры, вроде процентной нормы для евреев, и т. д. Подобное несоответствие особенно резко сказывается в деле женского образования. В области среднего образования, в противоположность образованию начальному, женское население России почти не отстает от мужского, но из всех девушек, оканчивающих среднюю школу, лишь самому ничтожному количеству удается попасть в высшие учебные заведения. Причины едва ли требуют пояснения: у нас на родине развитие высшего женского образования задерживается искусственно, а для получения за границей того, в чем отказывают дома, далеко не все обладают и необходимыми средствами и решимостью.

По территории страны лица с образованием выше начального распределены очень неравномерно. Большинство их сосредоточено в городах, на уезды же приходится только 30% образованных мужчин и 20% женщин. Что касается отдельных районов, то первое место по количеству интеллигенции принадлежит Царству Польскому, в котором она составляет 1,7% между мужским населением и 0,9 между женским; второе место занимает Европейская Россия (1,5 и 0,8%), а затем следуют Кавказ (1,1 и 0,6%), Сибирь (1 и 0,7%) и Средняя Азия (0,3 и 0,2%). Относительное большинство лиц обоего пола, воспитывавшихся в высших учебных заведениях, наблюдается в пределах Европейской России, и показатель, характеризующий этот признак, по направлению к востоку понижается. По количеству лиц со средним образованием первое место принадлежит населению Царства Польского, за исключением женщин со средним специальным образованием, которых больше в Европейской России и Сибири. Но не надо забывать, что при всех этих сопоставлениях приходится иметь дело с группой лиц, совершенно ничтожной по сравнению с общей численностью населения страны.

Существующее в стране положение дела народного образования очень ярко характеризуется данными о распределении образования среди главных сословных группировок населения. Они приведены в следующей таблице, которая заключает в себе процент лиц разных сословий, получивших различного рода образование, к общей численности соответствующих сословий (см. табл. на стр. 241).

Род образования	Дворяне и чиновники	Духовные христ. исповедания	Городские сословия	Сельские сословия	Иностранные подданные	Остальные
Мужчины						
Грамотные	73,2	77,8	50,1	27,4	38,8	6,8
Общее высшее	7,8	1,9	0,3	0,0	0,5	0,02
Специальное высшее	2,2	0,1	0,1	0,0	0,3	0,01
Специальное среднее	2,6	0,9	0,5	0,1	0,4	0,1
Общее среднее	19,7	51,9	2,6	0,1	3,9	0,2
Военное высшее	0,5	0,01	0,0	0,0	0,02	0,0
Военное среднее	7,4	0,2	0,1	0,0	0,1	0,01
Женщины						
Грамотные	69,2	66,6	31,1	9,7	39,0	2,2
Общее высшее	0,5	0,1	0,02	0,0	0,1	0,01
Специальное высшее	0,04	0,01	0,0	0,0	0,0	0,0
Специальное среднее	0,5	0,3	0,1	0,0	0,1	0,02
Общее среднее	23,4	11,7	2,5	0,1	5,1	0,2

Таким образом, по отношению к грамотности мужского населения передовым сословием является духовное, за которым в нисходящем порядке следуют дворяне, горожане, иностранцы и, наконец, сельские сословия. По отношению же к грамотности женского населения первыми являются дворяне, за которыми следуют духовные, иностранцы, горожане и, наконец, сельские сословия. Университетское образование наиболее распространено среди дворянства, но даже и в этом высшем привилегированном сословии общий процент лиц с этим образованием совершенно ничтожен, среди же сельских сословий оно вовсе отсутствует. Как известно, принадлежность к этому сословию и высшее или даже среднее образование — вещи несовместимые, так как для поступления в учебные заведения от крестьян требуются по закону увольнительные свидетельства от своих обществ. В отношении к среднему образованию приведенная таблица обнаруживает любопытный факт, что наибольшее его распространение наблюдается в среде духовенства, от которого муж-

ская половина дворянства очень сильно отстала; что же касается женщин, то первое место по распространенности среднего образования принадлежит дворянству. Характерно при этом, что среди женской половины последнего среднее образование распространено значительно более, чем среди мужской.

В различных возрастных группах населения распространенность высшего и среднего образования колеблется, в общем, в таком же направлении, как и простая грамотность, как это видно из следующих данных, касающихся всего населения империи, городских и сельских сословий

Возрастные группы	Все сословия		Городские сословия		Сельские сословия	
	Процент лиц с университетск. образованием	Процент лиц с общим средним образованием	Процент лиц с университетск. образованием	Процент лиц с общим средним образованием	Процент лиц с университетск. образованием	Процент лиц с общим средним образованием
Мужчины						
менее 10 лет	—	0,04	—	0,1	—	0,005
10—19 „	0,02	1,3	0,04	4,1	0,001	0,2
20—29 „	0,3	1,2	0,8	4,1	0,01	0,2
30—39 „	0,4	1,2	0,5	3,7	0,005	0,1
40—49 „	0,3	1,2	0,3	3,3	0,004	0,1
50—59 „	0,3	1,1	0,2	1,9	0,002	0,5
60 и более	0,2	1,0	0,1	1,3	0,002	0,004
Женщины						
менее 10 лет	—	0,1	—	0,3	—	0,01
10—19 „	0,003	1,3	0,06	4,7	0,0002	0,1
20—29 „	0,02	1,6	0,05	4,9	0,0007	0,1
30—39 „	0,03	1,3	0,05	3,2	0,0006	0,07
40—49 „	0,02	0,7	0,02	1,5	0,0004	0,02
50—59 „	0,005	0,4	0,007	0,7	—	0,01
60 и более	0,003	0,3	0,004	0,5	—	0,006

Из этих цифр видно, что как высшее, так и среднее образование у нас растет, но по отношению к общей массе населения прогресс этот выражается пока совершенно ничтожными величинами.

Иванович (Чарнолусский), Из итогов первой русской всеобщей переписи («Вестник воспитания» 1906, № 1, стр. 39—54.)

ПРИМЕЧАНИЯ И ПОЯСНЕНИЯ К ПЯТОМУ РАЗДЕЛУ

[1] Из освещающих историю среднего женского образования в России документов «Положение о женских гимназиях и прогимназиях министерства народного просвещения» 1870 г. можно считать документом наиболее характерным, хотя и не охватывающим всей системы учреждений этого рода. За рамками «Положения» остаются институты и гимназии ведомства учреждений императрицы Марии и женские духовные училища, подведомственные синоду. В противоположность этим видам закрытой и полузакрытой женской средней школы, гимназии и прогимназии министерства народного просвещения отличались, прежде всего, тем, что это были учреждения открытого типа, ориентированные в основном на буржуазные слои городского населения. В соответствии с этим в них бо́льший удельный вес получали образовательные задачи. Первые «Положения» были утверждены в 1859 и 1860 гг. Ко времени данного (третьего) «Положения» сеть насчитывала уже до 37 гимназий и 94 прогимназий. «Положение» 1870 г. впервые устанавливало для гимназий семилетний курс и предусматривало возможность учреждения в них VIII — педагогического — класса. Учебное содержание, очерченное в ст. 24 данного «Положения», развернуто было в 1874 г. в подробные учебные планы, сохранившие свою силу, так же как и большая часть всего «Положения», вплоть до 1917 г. Рост сети женских гимназий и прогимназий совершался, главным образом, за счет местных общественных источников и платы за учение.

[2] Городские училища по «Положению» 1872 г. — наиболее выразительный памятник сословно-просветительной реакции конца XIX в. Узаконяя эти училища, Д. Толстой указывал на то, что он продолжает «добрую школьную традицию екатерининского «Устава» 1786 г.. Правильнее было бы, пожалуй, сказать — восстанавливает, ибо за годы реформ школьная система начала складываться таким образом, что места подобному учебному заведению уже не оставалось. Припомним, что в головнинском проекте 1862 г. в школьной системе, складывавшейся из трех последовательных звеньев (начальные училища, прогимназии и гимназии), исчезли существовавшие по «Уставу» 1828 г. уездные училища. Правда, этот тип системы в 1864 г. не был узаконен и прогимназии по новому Уставу не стали обязательной предпосылкой к поступлению в гимназии; но даже и при этом положении прогимназии все-таки главным своим назначением сохранили подготовку детей в старшие классы гимназий, т. е. удержали за собою характер общеобразовательной школы. Заняв среднее положение между начальной школой и старшими классами гимназии, прогимназии явились сильными конкурентами уездных училищ. Последние «Уставом» 1864 г. упразднены не были, но о них основательно позабыли, так как и в практическом обиходе и в узаконенной школьной системе места для них по существу не было. С горьких сетований по поводу упадка уездных училищ и начинал свое представление в Гос. совет о городских училищах Д. Толстой. По своему сословному назначению училища должны были стать главным образом «училищами прикладных сведений, применительно к потребностям местного населения», а слияние их с элементарными училищами налагало на них в то же время обязанность «установить прежде всего правильное элементарное образование, которое сообщая детям правильное духовное и телесное развитие, имело бы на детей благотворное воспитательное влияние». На замечание со стороны членов Гос. совета о заключающемся в этих задачах училищ внутреннем противоречии Д. Толстой

отвечал: «Под словами «сообщение прикладных сведений» понимается такой метод преподавания, при котором примеры, объяснения, содержание задач и предметы упражнений берутся из окружающей учеников среды, из их ежедневной жизни... При таком методе или способе преподавания весьма естественно, что усвоенные учениками сведения получат для них как бы практическое прикладное значение и в то же время будут развивать их умственные способности». Выслушав эти бессодержательные соображения министра, члены Гос. совета все же удовлетворились ими и признали, что «городские училища будут заведениями общеобразовательными, а не профессиональными... Причем соответственно сему надлежит изменить некоторые статьи «Положения», не указывая, впрочем, на тот или иной метод преподавания, так как это не имеет значения законодательного».

[3] «Положение о начальных народных училищах» 1874 г. своим главным назначением имело установить новый порядок управления делом начального народного образования. Инициативу пересмотра того, что в этой части давало «Положение» 1864 г., взял на себя министр народного просвещения Д. Толстой. Последнего в старом «Положении» не удовлетворяли моменты децентрализации школьного управления и вытекавшая отсюда «неопределенная роль» министра народного просвещения. В результате его представлений, уже в 1869 г. правительством по 33 губерниям учреждены были должности инспекторов народных училищ, вводившихся непременными членами местных губернских училищных советов и усиливавших там влияние министерского центра. Собрав через инспекторов материал, характеризующий слабые стороны деятельности училищных советов, Толстой в 1872 г. представил царю доклад «О несоответствующем устройстве управления народными училищами в империи» и добился того, что его проект о новом порядке управления училищ — через министерство, попечителей округов, директоров и инспекторов — поступил на рассмотрение Гос. совета. Но тут Толстого ждало разочарование. Его проект не был принят, и поднятому им вопросу был дан «новый ход». 25 декабря 1873 г. рескриптом царя начальные народные училища «для охранения дела народного образования от посторонних пагубных влияний» передавались под наблюдение местных предводителей дворянства. Вводимые министерством директора и инспектора таким образом получали всего лишь подсобное значение устроителей учебной части училищ, причем и в этой части их компетенция оказалась несколько ограниченной обращением Гос. совета к независимому от министерства народного просвещения духовенству, чтобы оно «с неослабным усердием продолжало нести и усугубляло труды по исполнению обязанностей учителей и наставников народа». Порядок школьного управления, основанный на сочетании этих трех сторон, привлеченных к делу народного образования, и должно было установить «Положение» 1874 г. В тени и юридически неоформленной в части народного образования снова, как и в 1864 г., оставалась деятельность земства.

[4] Говоря о желательности широкого распространения церковно-приходских школ, ревностный сторонник их Рачинский доказывал, что распространение этих школ вернет народные массы под духовное руководство церкви, подкрепит последнюю материально и возродит духовенство, теряющее жизнь в пьянстве и безделье. Действительно, получив школы, русское духовенство крепко ухватилось за это новое средство затемнения сознания подрастающего поколения. «Дело постоянного назидания верующих исполняется посредством проповеди и богослужения, — читаем в синодской объяснительной записке к программе церковно-приходских школ 1894 г., — но для того, чтобы облегчить слушателям понимание слова пастыря..., нужна для них подготовка, которую и дает правильно устроенная школа». Задача последней восхищенному взору церковника рисуется в следующих чертах: «Школа при церкви представляет наилучшие способы для впечатления в сердца детей основных истин веры и благочестия, для привлечения их сердец к материнскому руководству церкви и для наклонения их воли в послушание ей». Весь механизм школьного дела, веками выработанный для учения, здесь ставится на службу церкви: «Правильная последовательность в учении, распределение учащихся по возрасту, взаимная их помощь, усилия при соревновании, возможность проверки приобретенных знаний, классные пособия, неизменность принятых

порядков и строгое соблюдение благочиния, — все это представляет такие удобства (!) к усвоению детьми учения веры и благочестия и привлечения их под кров церкви, какие вне школы невозможны». Будучи придатком церкви и поглощая средства, которые должны были итти на народное образование, церковно-приходская школа стала для народных масс и сторонников народного образования особо ненавистным институтом самодержавного строя и испытала на себе один из ощутительных ударов революции 1905 г.

[5] В докладе министра народного просвещения Д. А. Толстого «О мерах с образованием населяющих Россию инородцев» очерчена вся система царского «просвещения» угнетенных национальных меньшинств — одно из наиболее отвратительных проявлений крепостнического режима. Разграничивая вопрос применительно к двум группам национального населения: а) подвергшимся «воздействию» православного духовенства и б) сохранившим свою религиозную «независимость», доклад министра отмечал значительно более благополучное для правительства положение дела в первом случае. Имея миссионеров, развертывающих свою работу среди национальных меньшинств на их языке, правительство могло проводить свой план руссификации этих окраин «через родное наречие» населения. В данном направлении пошла известная система Ильминского. Больше затруднений у самодержавия было там, где население, «фанатизируемое многочисленным (своим) духовенством и крепкое своей вере», оказывалось недоступным для воздействий со стороны русского духовенства. Основным средством руссификации края в этом случае брали чужой для населения русский язык, с местным же духовенством приходилось вступать в сложные отношения, с одной стороны, преодолевая его «светскостью» вновь вносимой культуры, а с другой — и подкупая его с той целью, чтобы оно стало опорой царизма в деле закабаления народных масс национальных меньшинств. На этой «принципиальной» основе, после того как в министерство народного просвещения перешли школы Башкирии, Казахстана, Татарии, Закавказья, Бессарабии, юго-западных национальных районов и других областей и краев, этот царский орган «просвещения» и стал тем учреждением, о котором бывший министр народного просвещения И. Толстой в 1907 г. писал: «Несмотря на то, что этому ведомству не доверяли ни внизу, ни сверху, ни со стороны..., на него возлагались задачи: путем школы обрусить все нерусское в государстве...»

[6] Корф Н. А. (1834—1883). Родился в Харькове в помещичьей семье. Окончив в 1854 г. Александровский лицей, поступил на службу в министерство юстиции, но через полтора года уехал в свое поместье в Александровском уезде Екатеринославской губ. и в качестве представителя среднего либерального дворянства принял участие в местной работе по проведению крестьянской реформы; с введением земских учреждений начал работу гласного, занимаясь главным образом организацией школьного дела в уезде. В качестве члена уездного училищного совета от земства Корф способствовал развитию народной начальной трехгодичной школы и не только в своем уезде, но и по всей России, так как разрабатываемые им инструкции, отчеты и методические руководства обратили на себя внимание педагогического мира и широко популяризировались в тогдашней литературе (напр., книга для чтения — «Наш друг», «Русская начальная школа» и др.). По условиям момента работа эта была в 1872 г. прервана. На съезде помещиков Корф был забаллотирован в гласные и, отказавшись от земской деятельности, уехал в Швейцарию, где провел 8 лет. В 1880 г. возвратился в Россию и в 1882 г. пытался вернуться на земскую службу в Москве. Но его кандидатура встретила ожесточенное сопротивление со стороны реакционеров, и Корф должен был отказаться от возобновления своей земской деятельности.

[7] Рачинский С. А. (1833—1902). Родился в селе Татеве Смоленской губ. По окончании естественного факультета Московского университета и заграничной командировки в 1859 г. защитил магистерскую диссертацию на тему «О движении высших растений», получил степень магистра ботаники и (с 1861 г.) назначен профессором физиологии растений в Московском университете. Был одним из первых переводчиков «Происхождения видов» Дарвина и других научных и научно-популярных книг по естествознанию. В 1867 г. вышел в отставку и, вернувшись в свое имение, занялся орга-

низацией местной школы и преподаванием в ней. Отстроив для школы хорошее здание и организовав при ней общежитие на 30 мальчиков, Рачинский поселился около ребят и взял на себя воспитательную работу среди них. Помещение было украшено картинами и цветами, среди детей введено было трудовое самообслуживание. Уроки сопровождались демонстрациями наглядных пособий, опытами, экскурсиями, занятиями в саду и огороде. После уроков дети занимались музыкой и пением. Связав школу с церковью, Рачинский всей этой работе придал религиозное содержание и выступил в печати с принципиальной защитой того, что школа должна стать церковно-приходской. Через Победоносцева «опыт» Рачинского привлек к себе внимание Александра III. «Возвращаю с благодарностью письмо Рачинского, — писал он обер-прокурору синода: — Радуюсь, что мог сделать доброе дело благодаря вам» (речь идет, повидимому, о пересылке денег). Школа Рачинского взята была за образец для вновь учреждаемых церковно-приходских школ и стала знаменем реакционного движения против народного образования. «Дай бог, чтобы никогда не приходилось писать указов, обязующих безграмотных родителей, под страхом наказаний, посылать в школу своих мальчиков и девочек, — писал Рачинский в 1895 г., — но дай бог, чтобы плодились и множились школы, созданные совместными трудами мирян и духовенства». Это противопоставление церковно-приходских школ всеобщему начальному обязательному обучению оказалось зловещим предвосхищением того, что по данному вопросу произошло в 1912 г.

[8] Стоюнин В. Я. (1826—1888). Родился в Петербурге в обедневшей купеческой семье. В 1850 г. окончил восточный факультет Петербургского университета и с 1852 г. начал работать преподавателем русского языка и словесности в одной из правительственных гимназий столицы. За период этой работы написаны им и его главные литературно-педагогические сочинения («Высший курс русской грамматики», «О преподавании русской литературы» и др.). Прервав преподавание в 1871 г., Стоюнин некоторое время занимал место инспектора в Московском сиротском институте, но потом снова вернулся в Петербург, продолжал свои литературно-педагогические работы и с 1881 г. взял на себя преподавание и организацию учебной части в частной женской гимназии, открытой его женою. В своих работах Стоюнин проводил умеренно-либеральные буржуазные взгляды.

[9] Острогорский А. Н. (1840—1917). В 60-е годы был сотрудником военного министра Д. Милютина по реформе общеобразовательных учебных заведений военного ведомства. В последующее время был директором учительской семинарии этого ведомства и редактором издававшегося им журнала «Педагогический сборник». Из главных литературно-педагогических работ Острогорского, кроме «Образования и воспитания», отметим: «Педагогические экскурсии в область литературы» (1897 г.), «Пирогов и его педагогические заветы» (1914 г.), «Педагогическая хрестоматия». В своих взглядах и деятельности Острогорский был проводником буржуазного принципа «общечеловеческого» воспитания (в содержании которого усиленно подчеркивал естественно-научный момент).

[10] Лесгафт П. Ф. (1837—1909) — по специальности ученый анатом. Занимаясь исследованиями в области анатомии человека, заинтересовался вопросами физического воспитания и стал пионером связанного с этим вопросом педагогического движения в России. На средства, пожертвованные одним из его учеников, Лесгафт в 1893 г. основал Биологическую лабораторию (в Петербурге) и при ней (с 1896 г.) «Высшие научные курсы воспитательниц и руководительниц физического образования». Литературным выражением педагогических взглядов Лесгафта явились его сочинения: «Об отношении анатомии к физическому воспитанию» (1876 г.), «Физическое развитие в школах» (1880 г.), «Школьные типы» (1884—1890 гг.), «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста» (1888—1901 гг.) и др. Буржуазно-радикальный характер деятельности Лесгафта навлек на него со стороны реакционеров целый ряд репрессий. В 1871 г. он был уволен из состава профессоров Казанского ун-та. В 1897 г. был вынужден покинуть Петербургский ун-т. В 1901 г. был на год выслан из Петербурга в Финляндию. В 1905 г. курсы Лесгафта после произведенного на них обыска были закрыты.

[11] Южаков С. Н. (1849—1910) — публицист, народник. Был сотрудником «Отечественных записок» и одним из редакторов «Русского богатства».

[12] Бунаков Н. Ф. (1837—1904) — практик и теоретик начального образования. Начав деятельность в 1851 г. в Тотьме и Вологде и продолжив ее некоторое время в Петербурге и Воронеже, Бунаков в 1879 г. переселился в с. Петино Воронежского у. и здесь устроил ту образцовую народную школу, опыт которой, вместе с прочими этапами жизни он описал в книге «Моя жизнь». Из его методических работ получили известность: «Обучение грамоте по звуковому способу» (1871 г.), «Родной язык как предмет обучения в народной школе», «В школе и дома» (хрестоматия для нач. школы) и др. Сотрудничество в либеральных журналах, где, наряду с критикой существующего положения школьного дела, Бунаков касался также и общих «неустройств» русской жизни, создали автору в глазах реакционеров репутацию человека крайне «опасного». Воспользовавшись буржуазно-реформаторским заявлением Бунакова о необходимости «выслушать голос земли» и вернуться к курсу реформ Александра II, — заявлением, с которым Бунаков в 1902 г. выступил в местном комитете о нуждах сельскохозяйственной промышленности, — правительство объявило о его высылке на север, лишило права выступлений на педагогических съездах и отстранило от руководства школой в с. Петине.

DjVu – библиотека сайта
www.biografia.ru

РАЗДЕЛ ШЕСТОЙ

ВОПРОСЫ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В ОБСТАНОВКЕ БУРЖУАЗНО-ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ И НАРАСТАЮЩЕЙ ПРОЛЕТАРСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ НАЧАЛА XX в.

ВВЕДЕНИЕ

Характеризуя 50-летний период, прошедший со времени крестьянской «реформы» 1861 г., В. И. Ленин писал: «После падения крепостного права в России все быстрее и быстрее развивались города, росли фабрики и заводы, строились железные дороги. На смену крепостной России шла Россия капиталистическая» (Собр. соч., т. XV, стр. 109). В другой статье, написанной по этому же вопросу, он отмечал: «И после 61-го года развитие капитализма в России пошло с такой быстротой, что в несколько десятилетий совершались превращения, занявшие в некоторых старых странах Европы целые века» (там же, стр. 143). В связи с этим, В. И. Ленин считал необходимым указать на рост сознательности и культурности народных масс. «Изменение старого хозяйственного строя, — писал он в 1899 г., — неизбежно ведет также и к изменению духовного облика населения; скачкообразный характер экономического развития, быстрое преобразование способов производства и громадная концентрация его, отпадение всяческих форм личной зависимости и патриархальности в отношениях, подвижность населения, влияние крупных индустриальных центров и т. д. — все это не может не вести к глубокому изменению самого характера производителей» (Собр. соч., т. III, стр. 468).

Какими путями совершались эти культурные сдвиги в глубочайших слоях населения России? «На смену оседлому, забитому, приросшему к своей деревне, верившему попам, боявшемуся «начальства» крепостному крестьянину вырастало новое поколение крестьян, побывавших в отхожих промыслах, в городах, научившихся кой-чему из горького опыта бродячей жизни и наемной работы, — писал Ленин: — В крупных городах на фабриках и заводах все увеличивалось число рабочих. Постепенно стали складываться соединения рабочих для совместной борьбы с капиталистами и с правительством. Ведя эту борьбу, русский рабочий класс помогал миллионам крестьянства подняться, выпрямиться, сбросить с себя привычки крепостных рабов» (Собр. соч., т. XV, стр. 109). По мере проникновения капитализма в деревню в стране возникали и более мелкие очаги грамотности и культурности. «...Наиболее типичным для русской капиталистической мануфактуры, — писал Ленин, — является неземледельческий центр, притягивающий к себе население из окрестных деревень, — жители которых полуземледельцы, полупромышленники, — и главенствующий над этими деревнями. Особенно замечателен при этом факт более высокого культурного уровня населения в таких неземледельческих центрах. Более высокая грамотность, значительно более высокий уровень потребностей и жизни, резкое отделение себя от «серой» «деревни-матушки» — таковы обычные отличительные черты жителей в подобных центрах» (Собр. соч., т. III, стр. 337).

Для подтверждения высказанных положений очень характерными являются следующие два сообщения, взятые из практики того времени. «Сравнительно более благоприятные условия труда, в какие поставлены рабочие крупных механических заведений, значительная дифференциация рабочих на них затрудняли экономическую борьбу... — писал в своем отчете за 1899—1900 гг. харьковский комитет РСДРП, — зато с другой стороны мы имеем здесь дело с рабочим населением, обладающим высоким сравнительно культурным уров-

нем. Это особенно относится к коренным городским рабочим. Выражением этой культурности может служить широкое распространение среди них чтения книг, газет и журналов, посещение воскресных школ и пр. Рабочий, являющийся на кружковые занятия с номером журнала в одном кармане и столичной газетой в другом, делался типичным для высшего, более развитого слоя здешних рабочих» («1905 г.» изд. Истпарта, т. I, стр. 429). А вот пример и деревенских «превращений», извлекаемый нами из корреспонденции журнала «Образование» за 1899 г., № 11. «Село Пречистая Каменка Новоторжского уезда, — читаем там, — имеет: волостной банк, ссудо-сберегательное товарищество, склад семян и земледельческих орудий и машин, вольное пожарное общество, бесплатную библиотеку-читальню, попечительство о бедных, дом для разумных развлечений, где помещаются чайная, другая читальня, зал для спектаклей и чтений с туманными картинами. Но что самое главное: оказывается, все эти учреждения созданы, поддерживаются, организуются самим населением волости и, в частности, с. Пречистой Каменки по собственному его почину, его собственными средствами. Взять хотя бы дом для разумных развлечений: возник он по желанию самих крестьян, которые собрали в своей среде деньги и, не откладывая дела, построили среди села большое здание, просто, но прилично обставленное, купили волшебный фонарь, приобрели картины, даже организовали любительский хор для концертов, а теперь возбудили ходатайство поставить сцену и декорации... Библиотека-читальня, первая по времени открытия в уезде, считается лучшей среди всех остальных... Для пояснения всех этих «чудес» следует добавить, что именно Новоторжский уезд и, в частности, его Пречисто-каменская волость составляет центр отхожих промышленников Тверской губ.». Полное подтверждение охарактеризованных процессов дают нам также и статистические данные того времени. По данным Шестакова — «Рабочие на мануфактуре Циндель», — грамотных рабочих мужского пола на этой фабрике весной 1899 г. было насчитано 75%, при чем грамотность среди уроженцев Московской губ. доходила до 83%. Попытка же учесть грамотных ребят среди беднейшего населения Пречистенского района Москвы (весной 1896 г.), охватившая в возрасте 9—18 лет 1709 лиц, показала грамотность их в 88%, и среди них дети уроженцев Москвы оказались грамотными: мальчики — на 99%, девочки — на 95%.

Какова же во всем этом движении была роль школы и той школьной системы, которая укрепилась в пореформенной России? Уже статистика конца 90-х годов, при всем несовершенстве методов ее наблюдений и анализа, устанавливала в этом отношении довольно удивительный факт. «Грамотность коренного московского населения стоит на довольно высоком уровне, гораздо более высоком, чем в целой России...», — читаем в исследовании Кириллова «Грамотность и степень образования призывных в г. Москве за 1874—1895 гг.». Однако ближайшее рассмотрение этих данных о грамотности показывает, что среди грамотных «более половины не имели школьных дипломов, при том несомненно, что весьма значительная часть грамотностью своей обязана не школе». Установив этот факт, исследователь пытается смягчить его следующим замечанием: «С течением времени, однако, соотношение между числом лиц с законченным школьным образованием и числом грамотных без дипломов заметно изменяется в пользу первых, без сомнения, под влиянием расширения образовательных средств столицы». Это заключение лишь с очень большой натяжкой могло быть подтверждено данными I Всероссийской переписи населения (1897 г.), согласно которой общая грамотность населения определялась в 21,1%, грамотность же детей школьного возраста (7—14 лет) зарегистрирована была в 25%, т. е. с повышением общего уровня всего лишь на 3,9%. Но в свете материалов предшествующего развития это и неудивительно. Школьная сеть крепостнического правительства, сохранившего после 1861 г. всю полноту своей политической власти, не могла итти в ногу с теми потребностями экономической жизни, которые складывались под влиянием развивающегося капитализма. Специальное профессиональное образование требует, как известно, правильной постановки общего образования. Вот этого важного условия развития русской промышленности и не могло обеспечить стране крепостническое правительство с его

сословной политикой просвещения. Вместо потребной для капиталистического общества общеобразовательной средней реальной школы оно давало дворянству устаревший тип гуманитарно-классической гимназии, а для буржуазии предлагало не менее устаревший тип прикладного среднего образования без базы общетеоретических знаний. Среди народных масс оно распространяло вместо элементарной школы родного языка школу церковно-приходскую, главной задачей которой являлось не учение, а укрепление в народе религиозных предрассудков. Доля расходов государственной казны на народное просвещение неуклонно падала, а попытки земско-городского самоуправления и различных просветительных обществ как-нибудь расширить тощий бюджет школы наталкивались на непреодолимые полицейские рогатки. «Надеюсь, губернское земское собрание трезво отнесется к подобному увлечению», — надписал в 1898 г. Николай II на сообщении воронежского губернатора о том, что местное земство изыскивает новые источники дохода для введения всеобщего начального обучения. Вполне, конечно, на высоте этой «директивы» стояли и правительственные учреждения. «Запрос на образование растет в населении империи с поражающей силой, — писал в одной докладной записке в 1898 г. министр народного просвещения. — В настоящую пору уже почти нет местностей, где население не желало бы учиться. Спрос на образование является ныне и в той среде, которая до сих пор фанатически чуждалась школы... Везде, где открываются школы, они тотчас же переполняются учащимися». И, опираясь на эти факты, министр для поддержки местной просветительной инициативы испрашивал дополнительно к смете министерства народного просвещения 250 тыс. рублей, а министерство финансов, только что получившее царское распоряжение «независимо от увеличения размеров ассигнования по смете обыкновенных расходов морского министерства, в течение 1898—1904 гг. отпустить из свободной наличности государственного казначейства 90 млн. рублей на потребности судостроения с показанием этой суммы сверхсметным расходом», — сокращало просимую министерством народного просвещения сумму до 100 тыс. рублей «ввиду выяснившихся за последнее время неблагоприятных сведений об урожае хлебов в текущем году во многих местностях государства». К этому останется только добавить, что и само министерство народного просвещения не настаивало на своих требованиях.

Таким образом, царское правительство своей политикой тормозило процесс приспособления школы к нуждам капиталистической экономики. Школьная сеть как в количественном, так и особенно в качественном отношении ни в какой степени не соответствовала потребностям экономического развития России. В результате этого и создалась столь дисгармонирующая с темпами экономического развития поразительная культурная отсталость страны, которая к концу века выражена была 78,9% неграмотного населения и таким темпом распространения грамотности, при котором удовлетворительная для капитализма грамотность трудового населения не могла быть получена и через 100 лет. Перед буржуазными политическими кругами возникал вопрос: что делать, как изменить существующее положение со школой?

Вставала мысль о новых реформах. И как только соответствующие благоприятные условия создались, буржуазия поспешила воспользоваться реформаторством в целях некоторой перестройки школьной системы.

Но своеобразием создавшейся к началу XX в. обстановки было то, что перед лицом грандиозных нужд, поставленных эпохой, и жалкими нищенскими возможностями их удовлетворения на этот раз среди противостоящих царизму сил оказалась налицо такая могучая сила, которая способна была не только требовать, но и завоевывать революционным путем все необходимое для коренного изменения общественно-политического строя. Этой силой, переводившей, в частности, и вопросы просвещения из традиционной плоскости реформы в плоскость революционной борьбы, был подготовленный к своей исторической миссии всем ходом предшествующего развития пролетариат. «Либералы хотели «освободить» Россию «сверху», не разрушая ни монархии царя, ни землевладения и власти помещиков, побуждая их только к «уступкам» духу времени... Либералы ограничиваются поэтому «борьбой за реформы», «борьбой за права», т. е. дележом власти между крепостниками и буржуазией. Никаких иных «реформ», кроме проводимых крепостниками, никаких иных «прав», кроме ограниченных произволом крепостников, *не может* получиться при таком соотношении сил» (Собр. соч., т. XV, стр. 144), — так характеризовал В. И. Ленин исконную либерально-буржуазную линию 1861—1905 гг. и резко противопоставлял ей революционный путь, по которому, учтя опыт предшествующих этапов революционного движения, пошел пролетариат. «В 1861 г. крестьяне способны были только на «бунты», — писал он. — В течение десятилетий после 1861 года русские революционеры, геройски стремясь поднять народ на борьбу, оставались одиночками и гибли под ударами самодержавия. К 1905 году окреп и вырос в долголетней стачечной борьбе, в долголетней работе пропаганды, агитации, организации, которая велась социал-демократической партией, русский рабочий класс. И он повел весь народ, повел миллионы крестьянства *на революцию*» (Собр. соч., т. XV, стр. 109—110).

1. Период нарастания и развертывания революции 1905 г.

В обстановке неудержимо растущего революционного движения в городе и деревне, среди буржуазии оживают ее прежние реформаторские стремления. Общественные собрания и органы печати, выражающие все оттенки настроений этого класса, начинают в один голос требовать реформ. «Реформы средней школы русское общество страстно желает и ждет уже много лет, — читаем в одном из педагогических журналов того времени. — Долгое время ожидания и моления об избавлении от тяжелого ига «классической» школы таились втихомолку в стесненных сердцах русских людей, с глубокой грустью взиравших на своих детей, томившихся в учебных заведениях толстовской и деляновской эпохи. Так продолжалось долго, очень долго, целую четверть века, и вот, наконец, наступило время, когда гипнотизирование себя и других оказывалось уже невозможным, стали являться сначала робкие попытки выражения недовольства существующей школой, а затем понемногу все громче и громче начали вслух высказываться недоумения и пожелания. Пришлось как-то сразу отказаться от излюбленного «все обстоит благополучно» и констатировать, что в средней школе есть различные недостатки. Это сделано было в 1899 г. министром народного просвещения Боголеповым, и с того момента начинается новая эра для русского общества — эпоха надежд и упований на близкое наступление светлого будущего для нашей средней школы» («Образование» 1903, № 10). О наступлении приятной буржуазному сердцу «эры реформ» В. И. Ленин писал в августе 1903 г. «Да, мы переживаем, несомненно, эру реформ, как ни странно звучат эти слова в применении к современной России», — отмечал он, и появление вопроса о реформах после глубокого застоя во всех областях внутренней политики объяснял подъемом революционного движения пролетариата, в борьбе с которым царское правительство, кроме насилий, принуждено применять также и «уступки, всегда неискренние, всегда полобинчатые, часто совершенно лживые и кажущиеся, обыкновенно обставляемые рядом более или менее тонко прикрытых ловушек, но все-таки уступки, реформы, составляющие целую эру... Такие реформы являются всегда предвестником и преддверием революции» (Собр. соч., т. V, стр. 345).

Первым выражением «реформаторского» курса просветительной политики явилась политика Боголепова. По представленному им в июне 1899 г. докладу ему разрешен был созыв «комиссии по вопросу об улучшениях в средней школе». Указав мотивы учреждения этой комиссии, министр, разумеется, заранее определил и меру возможных «улучшений». «Я сознаюсь, что во всех областях народного образования жизнь выставила требования усовершенствований и нововведений, — говорил он, — но я держусь того мнения, что те и другие должно проводить с большой осторожностью и постепенностью. Я не сторонник быстрой радикальной ломки». Комиссия работала 7 января — 7 марта 1900 г., и убогим результатом ее работ, составивших 8 печатных томов, явилось намерение правительства несколько уменьшить число часов, отводимых на древние языки в гимназиях, преобразовать реальные училища в направлении общеобразовательной школы с

введением VIII класса и допущением окончивших на физико-математические и медицинские факультеты университетов. Практических шагов в данном направлении Боголепов сделать, однако, не успел (в феврале 1901 г. он был убит студентом Карповичем, как лицо, ответственное за отдачу в войска 183 киевских студентов, исключенных за «беспорядки» из университета). Дело школьной реформы перешло в руки его преемника — «либерального» генерала Ванновского.

В специальном царском рескрипте, опубликованном в связи с назначением Ванновского, снова признано было, что «опыт последних лет указал на существенные недостатки учебного строя и сделал благовременным безотлагательно приступить к коренному его пересмотру и исправлению». Снова была создана министерская комиссия по выработке проекта реформы, и плодом ее работ на этот раз (май-июнь 1901 г.) явился проект учреждения единого типа средней общеобразовательной школы с разделением курса на два отделения, начиная с IV класса, почти с одинаковыми правами для всех оканчивающих. Проект был опубликован, передан на заключение ведомств, и в соответствии с ним объявлена была отмена преподавания латинского языка в I и II классах гимназии и греческого языка в III и IV классах. Перспектива получить в ближайшем будущем тот тип общеобразовательной школы, о котором буржуазия мечтала еще в 60-х годах, вызвала со стороны буржуазных органов печати восторженное ликование. «Вся Россия с чувством радости прочтет печатаемые ниже результаты работ комиссии по общеобразовательной средней школе», — писало «Новое время». «Предстоящая реформа средних учебных заведений не может не быть приветствуема... Рушится толстовский классицизм, уступая место новому, более рациональному строю» («СПБ Ведомости»). «Это один из радостнейших актов государственной деятельности, крупнейшая реформа, давно желанная» («Южанин») и т. д. и т. д. Но радость была более чем преждевременна. Ванновский был уволен и не успел довести своего проекта даже до прений в Гос. совете.

В «прощальном» к министру письме Николай II писал, что его сердце уже «не лежит к этой быстрой ломке нашей школы», и виной тому не столько те или иные внутренние качества проекта, сколько внешние обстоятельства, при которых реформа должна была реализоваться. Для «неумиротворенного взбаламученного моря» подданных реформа являлась «уступкой», а итти на уступки дальше лживых обещаний царь не хотел, так как считал это для себя опасным. Словом, реформе был положен конец, и в распубликованных для нового министра (Зенгера) указаниях уже открыто заявлялось о решении сохранить старую сословную расщепленность средней школы и подчеркивалась ее задача «соединять образование юношества с воспитанием в духе веры и преданности престолу, его физическое развитие с привычкой к дисциплине и долгу».

В еще более короткий срок и с меньшей затратой слов правительство крепостников ликвидировало вопрос о реформе начальной школы. Отдельные пожелания в этом деле, высказанные рядом съездов, совещаний, комитетов и учреждений, в основном сводились к тому, чтобы усилением государственных ассигнований и развязыванием частной инициативы было положено начало введению всеобщего начального обучения, чтобы школа и по программе и по организации приближена была к населению, чтобы улучшено было материальное положение учительства и вокруг школы создана была сеть внешкольных просветительных учреждений для масс. Некоторым событием на этом фоне движения за начальное народное образование явился съезд по народному образованию при Московском учебном округе в марте 1901 г., на котором основным вопросом, как отмечала это печать того времени, явилось «определение взаимных отношений различных элементов, участвующих в заведывании делом народного образования». Линию либерального решения этого вопроса хорошо выразил участвовавший на съезде один из лидеров зарождающейся партии к.-д. — П. Долгоруков. «По нашему глубокому убеждению, — говорил он, — школа должна быть в конце концов государственная, т. е. государство в широком смысле этого слова, как совокупность всех граждан и при ближайшем их участии в делах управления, обязано давать возможность каждому подрастающему гражданину получить

известный минимум знаний, называемый начальным образованием, наблюдать, чтобы этот минимум все проходили и, кроме того, так построить общую систему своих школ, чтобы всякий окончивший начальную школу мог при благоприятных условиях дойти до высшей». Ключом к установлению нового школьного порядка Долгоруков считал возвращение системы школьного управления к порядку, установленному в 1864 г. «По нашему убеждению, — говорил он, — дворянству самому, если оно желает стать на широкую общественную точку зрения, следует поднять вопрос об изменении того исключительного положения предводителей дворянства, которое они занимают в школьном деле по назначению от правительства. Нам представляется, что, даже с точки зрения чисто дворянской, это был бы прямой выигрыш, так как, разумеется, для всякого дворянина было бы гораздо почетнее стоять во главе училищного совета по выбору, чем по назначению». Пересланные в министерство резолюции Московского съезда были положены под сукно и удостоились ответа лишь в 1903 г. В своем ответе министерство народного просвещения «милостиво» осведомляло общество, что вопросом устройства начальной школы, помимо Московского съезда, оно занято само и о результатах обещает сообщить «своевременно». Местным же властям пока предоставлялось самостоятельно разрешать следующие вопросы «реформ»: о распределении занятий между учащими в начальных школах, о сохранении в школе чтения часослова и псалтыри, поощрении школьных паломничеств и т. п. Одновременно со стороны правительства идет ряд репрессий на земства, «неумеренно» расширившие свою деятельность по народному образованию (тверское, московское), а царь в обращении к харьковскому дворянству подтверждает, что «лучшие местные люди с дворянством во главе должны попрежнему сохранить о народной школе сердечное попечение».

Так снят был вопрос о новых школьных реформах, и буржуа-реформаторам приходилось лишь с грустью «вопрошать»: «За последние 5 лет столько было потрачено труда, столько материалов было разработано и обсуждено в ряде комиссий при участии многочисленных лиц, — и в результате почти то же, что было 5 лет тому назад. Не должно ли это привести нас к заключению, что вопрос столь первостепенной важности, как реформа школы, не может быть разрешен канцелярским бумажным путем. Вот где гордиев узел стоящего перед нами вопроса», — и, не находя ответа на поставленный практически вопрос, вопрошающий печально кончал: «Пережив моменты величайшего подъема и глубочайшего разочарования, мы теперь так же, как и 5, как и 25 лет тому назад, находимся все еще накануне реформы средней школы и с тем же недоумением и тоской вопрошаем: «Когда же придет настоящий день?..» («Образование», 1903 г., № 10).

Совершенно иначе подходили к разрешению вопросов народного образования Ленин и партия большевиков. «Мы, революционеры, ни на минуту не поверили в серьезность обещанных Ванновским реформ, — писал В. И. Ленин в 1902 г. — Мы не переставали твердить либералам, что циркуляры «сердечного» генерала и рескрипты Николая Обманова представляют лишь новые проявления все той же либеральной политики, в которой самодержавие успело искуситься за 40-летний период борьбы с «внутренним врагом», т. е. со всеми прогрессивными элементами России... Мы разоблачали всю заведомую лживость правительственных посулов и говорили обществу: если твой противник ошеломлен первым серьезным натиском, не уставай наносить ему новые удары, удваивай их силу и их частоту...» (Собр. соч., т. V, стр. 52). Реальной силой, разрывавшей заколдованный круг бесконечных разговоров буржуазии с царем о реформах, был пролетариат и громящее помещиков крестьянство. Сталкиваясь с вооруженными силами царя на каждом шагу своей экономической борьбы, движение масс постепенно переходило в открытое политическое восстание против самодержавия, одновременно открывая перспективы широчайших преобразований всех областей жизни, в том числе и культурной. «Самодержавие — злейший враг освободительных стремлений рабочего класса»... следовало бы добавить: «и культурного развития всего народа»... Вот этим мы и выразим (а не словами о «представительстве»), что социал-демократия представляет интересы не только рабочего класса, а

всего общественного развития» (Собр. соч., т. V, стр. 33). Таким замечанием на плехановский проект программы РСДРП в марте 1902 г. В. И. Ленин определял демократическую сторону развертывающегося пролетарского революционного движения. Соответственным образом поставленные в программе вопросы народного образования должны были ярко подчеркнуть, что подлинным защитником общенародных интересов является только пролетариат, реализующий их своими ударами по самодержавию и привлекающий к делу борьбы крестьянские массы. Прекрасные по ясности, четкости и убедительности пункты программы РСДРП (1903 г.) в части народного образования оказывались таким образом неотъемлемой частью программных требований пролетариата. Проведя идею о теснейшей связи между пролетарским революционным движением и стремлением народных масс к образованию, В. И. Ленин в своем обращении «К деревенской бедноте» раскрывает крестьянам смысл социал-демократического движения рабочих и особо подчеркивает при этом те важные улучшения для всего народа, а для деревенской бедноты особенно, за которые борется социал-демократия. Этими улучшениями должно, в частности, стать бесплатное и обязательное обучение всех детей, свободное от стеснений чиновников и попов. Вождь поднимающейся революции знал, что об этой задаче рабочего движения он говорит тем, кто «особенно страдает от темноты и особенно нуждается в образовании» (Собр. соч., т. V, стр. 295). Народные учителя, а также передовая часть учащихся высших и средних учебных заведений не могла не отозваться на призыв социал-демократии. Партия прекрасно использовала открывающиеся в данном отношении возможности, и ее обращения к учителям и учащимся сыграли определенную роль в деле подготовки приближающейся революции: во-первых, они в сильнейшей степени подготовили переход школы из-под власти царских чиновников в распоряжение восставших масс и, во-вторых, они дали авангарду революции известное количество людей, способных сражаться с военными силами царя не только в стенах школы, но и на любом участке революционного фронта.

Когда пробил час, высшие учебные заведения, где хозяевами в большинстве случаев стали студенческие организации, превратились в место всенародных митингов и в центры организации революционной самообороны масс. Средняя школа в лице учащихся прервала обычный ход занятий и в ожидании окончательной победы революции начала устанавливать свой «порядок свобод», часто связываясь в этом деле с советами рабочих депутатов. Наконец, и начальная школа в ряде случаев, особенно на окраинах России, захватывалась народными массами и ставилась в зависимость от решений восставших масс. Таким образом, сеть просвещения не только «отложилась» от старого режима, но и начала фактически переходить на сторону революции. «В университетах происходило бог знает что, — писал в полном сознании своего бессилия 19 октября 1905 г. царь: — с улицы приходил всякий люд, говорилась там всякая мерзость и — все это терпелось!.. Советы политехникумов и университетов, получившие автономию, не знали и не умели ею воспользоваться. Они даже не могли запереть входы от дерзкой толпы и, конечно, жаловались на полицию, что она им не помогает. Тошно стало читать агентские телеграммы; только и были сведения о забастовках в учебных заведениях, аптеках и пр. А господа министры, как мокрые курицы, собирались и рассуждали о том, как сделать объединение всех министерств, вместо того, чтобы действовать решительно...» Исход восстания, однако, решали такие генеральные бои, как Краснопресненское восстание. В этих боях силы революции на этот раз еще не победили. «Великие победы пролетариата оказались полупобедами, потому что царская власть не была свергнута», — писал В. И. Ленин в 1910 г. «Теперь опять восстановлено царское самодержавие, опять царят и правят крепостники, опять повсюду насилие над рабочими и крестьянами, везде азиатское самодурство властей, подлое надругательство над народом» (Собр. соч., т. XIV, стр. 369, 373). Во всей своей неприглядности восстановлена была, разумеется, и старая царская школа. Перестроив свои ряды, революция должна была взяться за подготовку нового наступления на крепостнический режим, а в связи с этим открывалась новая страница и в борьбе за школу.

2. *Период реакции и нового революционного подъема*

Так же как и в предыдущем периоде, в 1907—1916 гг. пролетариату в его школьной политике приходилось иметь дело как с реакционной политикой крепостников, так и с не имеющей ничего общего с истинным представительством интересов народного просвещения реформаторской политикой буржуазии. Ареной буржуазного торга с самодержавием по вопросам народного просвещения стала третьеиюньская Гос. дума, и проводниками школьно-реформаторских стремлений те помещичьи и торгово-промышленные партии, которым в III и IV Гос. думах принадлежало решающее значение. Отношение этих партий к проблемам народного просвещения открыто выражено было в соответствующих пунктах их политических программ. Характерным для последних следует признать то, что в отличие от предыдущего периода здесь достаточно видное место занял и вопрос о начальном народном образовании, получивший, если не у всех, то по крайней мере у главнейших буржуазных партий форму требования всеобщего начального бесплатного обучения. Совершенно естественным было, конечно, то, что новый этап буржуазной политики школьных реформ начинался с этого исходного звена системы народного просвещения, без надлежащего устройства которого нельзя было говорить ни о приспособлении к интересам буржуазии среднего образования, ни о перестройке профессионально-технической школы. Но своеобразием положения явилось то, что вопреки первоначальным намерениям буржуазно-политических партий политика III и IV Гос. дум дальше начального образования пойти не смогла. Обычное топтание на одном месте в порочном кругу бесконечных разговоров с крепостническим правительством, останавливающихся там, где надо начинать действовать, на этот раз задержало буржуазное реформаторство именно на исходном вопросе школьной политики. В силу этого и получилась та, на первый взгляд странная и даже непонятная картина, что главным и чуть ли не единственным вопросом школьной политики б у р ж у а з н ы х дум стали вопросы н а р о д н о г о образования. При некоторых благоприятных условиях это обстоятельство могло бы послужить для буржуазных партий источником бесконечной демагогии, в целях закрепления их влияния в мелкобуржуазных и крестьянских массах. Но обстановка не дала для «реформаторов» даже и этого маленького утешения. Отправное звено их школьной политики оказалось для них также и конечным, причем «генеральный» бой, принятый ими в этом пункте, окончился для них грандиозным поражением, снова продемонстрировавшим перед миллионными массами то, как не следует бороться за народное просвещение.

Получив 1 ноября 1907 г. законопроект министерства народного просвещения о введении всеобщего начального обучения и сдав его для обработки в комиссию по народному образованию, III Гос. дума в апреле 1908 г. ограничилась всего лишь первым денежным ассигнованием на дело расширения начальной школы (6,9 млн. руб.) и отложила рассмотрение законопроекта о плане всеобуча впредь до разработки общего положения о начальной народной школе. Что побудило буржуазных реформаторов к этому шагу, которым впоследствии воспользовалась и крепостническая сторона? Повидимому то, что октябристское большинство Думы не удовлетворялось министерским предложением строить сеть всеобщего начального обучения по двум параллельным ведомственным линиям — министерства народного просвещения и синода, при котором спорные вопросы народного образования при разногласии ведомств должны были получать разрешение в порядке междуведомственном, т. е. в конечном счете решением царя, симпатии которого к церковной школе не подлежали решительно никаким сомнениям. В такой обстановке план всеобуча грозил превратиться в план ликвидации даже той грамотности, на уровне которой Россия стояла к началу XX в., и средства, с таким трудом изыскиваемые для школы, должны были пойти полностью на прокорм царского агитационного аппарата — церкви. К марту 1909 г. думский проект нового положения о начальных училищах был готов; но правительство предупредило постановку его на

обсуждение Думы представлением своего собственного контрпроекта, где церковно-училищное ведомство снова фигурировало как независимое от министерства народного просвещения и параллельное ему. После троекратного обсуждения вопроса в общих собраниях (1910—1911 гг.), Гос. дума имела полную возможность убедиться в том, что затруднения, встреченные при подходе к плану всеобщего начального обучения, не могут быть обойдены путем предварительной фиксации закона о начальных училищах в желательном для буржуазии виде. Высшая законодательная палата — Гос. совет вместе с министерством народного просвещения твердо стояла за самостоятельность церковно-приходских школ. Вопрос затягивался, а вместе с ним продолжал висеть в воздухе и законопроект о всеобуче. В этих условиях Дума решила вернуться к фиксации изолированного от всего комплекса вопросов начального образования проекта всеобуча, в мае 1912 г. потребовала ассигнований по министерству народного просвещения и предложила оставить открытым вопрос о церковно-приходских школах впредь до принятия «Положения о народном образовании». Но теперь за невозможность подобного изолированного рассмотрения законопроекта о всеобуче ухватился Гос. совет. Устами лидеров крепостничества реакция приняла брошенный ей из Думы вызов и из дилеммы: либо всеобуч без церковно-приходских школ, либо церковно-приходские школы без всеобуча, — крепостническое большинство Гос. совета 5 июня 1912 г. выбрало последнее.

С провалом законопроектов о всеобуче и о реформе начальной школы дальнейшие расчеты буржуазных реформаторов на перестройку системы народного просвещения естественно должны были рушиться. Таким образом, им оставалась только «думская вермишель»: прикладывание штампов к министерским сметам, случайные критические замечания по университетской политике и частые, но одинаково безрезультатные попытки как-нибудь подойти к средней школе. Единственным, сколько-нибудь заметным плодом этой «вермишельной» политики явилось в 1912 г. принятие внесенного министерством народного просвещения «Положения о высших начальных училищах», распространившего тип повышенной начальной школы, представленный до сего времени лишь городскими училищами (по «Положению» 1872 г.), — на деревню, главным образом, на ее растущий буржуазный слой. Затем, в последние годы (1915—1916) существования крепостнического режима министром народного просвещения Игнатьевым разработан был вопрос о реформе средней школы, но и этот проект практически ничего не дал. Таким позорным итогом заканчивался второй период школьно-буржуазного реформаторства.

В. И. Ленин и партия большевиков, с их неотразимой логикой и беспощадной критикой подлости и предательства господствующих классов в деле народного просвещения, со всей очевидностью показали, насколько правилен был в данном вопросе революционный путь пролетариата и насколько неотделимыми от конечных политических интересов этого класса оставались насущные интересы школы. «Либо нищета и одичание при всевластии помещиков-крепостников, при третьеиюньских порядках или безобразиях — либо свобода и цивилизация при *умении и решимости* завоевать свободу, вот тот наглядный *урок*, который преподает русским гражданам смета министерства народного просвещения», — так писал в 1913 г. для думского оппозиционного выступления большевиков В. И. Ленин (Собр. соч., т. XVI, стр. 413). И высказанное им положение формулировало урок, преподанный всей совместной деятельностью крепостников и буржуазии на платформе пресловутой «конституции» 3 июня 1907 г. В свете этого положения демонстрацией великолепной мощи восходящего к власти класса оказывалось каждое выступление пролетарской партии по *любому* из больших и «мелких» вопросов народного образования. Заходит ли речь о просвещении национальных меньшинств, о политическом движении учащихся средней школы, об ассигнованиях на дело народного образования, — везде и всюду голос большевистского депутата подымает вопрос на принципиальную высоту, показывает неспособность господствующих классов решить этот вопрос и, далее, просто и ясно определяет конкретные задачи революционной борьбы. Кружки учащихся средней школы естественны и отрадны, но они невозможны при господстве охранной полиции в политике и класса

крупных капиталистов — в экономике, — значит... нужен новый государственный строй, устанавливаемый революцией. Национальные меньшинства угнетены и загнаны «в клоаку всевозможных лихоимств»; украинских и польских крестьян искусственно охраняют от грамотности... Ничего большего нельзя ждать от крепостнической России, и лишь слияние пролетариев всех национальностей в борьбе за социализм против помещиков и всякой буржуазии способно дать действительное решение национального вопроса в России.

Среди общественных вопросов, остро выдвинутых революцией 1905 г., вопрос о культуре национальных меньшинств привлек к себе особо серьезное внимание партии. Бешеной спекуляции на национальном вопросе монархических шовинистов партия большевиков, Ленин и Сталин противопоставили великую правду о том, какие неотъемлемые права имеют угнетенные нации и как им эти права лучше всего обеспечить. «Нация, — писал в работе «Марксизм и национальный вопрос» (1913 г.) достойный соратник Ленина И. В. Сталин, — имеет право свободно определить свою судьбу». «Вполне возможно такое сочетание внутренних и внешних конъюнктур, при котором та или иная национальность в России найдет нужным поставить и решить вопрос о своей независимости. И, конечно, не дело марксистов ставить в таких случаях преграды» (по изд. 1934 г., стр. 15, 42). Таков великий принцип, в свете которого разрешался и вопрос о праве наций на свою культуру. Но говоря о последней применительно к нациям, остающимся в рамках целого, партия со всей решительностью вскрывала иллюзорность и вред реформистской теории «культурно-национальной автономии», ставившей вопрос о культуре меньшинств в отрыве от задач пролетарской революционной борьбы и смыкавшейся — фактически — с черносотенно-клерикальным и буржуазным национализмом. «*...Национальное равноп а ие во всех его видах (язык, школа и пр.), как необхо имый пункт* в решении национального вопроса. Общегосударственный закон, данный на основе полной демократизации страны и запрещающий все без исключения виды национальных привилегий и какое бы то ни было стеснение или ограничение прав национальных меньшинств. В этом и только в этом может быть действительная, а не бумажная гарантия прав меньшинства» (С т а л и н, там же, стр. 43).

Так, глубоко-принципиально разрешая конкретные вопросы повседневной политической борьбы и беспощадно поражая буржуазный и мелкобуржуазный реформизм всюду, где бы он ни проявился, партия большевиков вырабатывала и реализовала единственно правильный революционный план борьбы за культуру.

3. Период февральской революции

За период от февраля 1917 г. до Октябрьской пролетарской революции реакционная сущность буржуазной политической линии в области просвещения становилась все более ясной для широких масс. Уже к апрелю уполномоченные министерства просвещения доносили: местное учительство, опираясь на массы, революционным путем пытается создавать новые органы управления народным просвещением. На Всероссийском съезде учителей (8 апреля) делегаты открыто заявили: «В области народного просвещения едва ли может остаться, в смысле организации, хотя бы и $^1/_{10}$ того, что имеется еще в настоящее время, жизнь не ждет. Необходимо уничтожить ненавистные учреждения... Мертвой петлей, охватившей школу, является обязательная программа, давно отжившая свой век. Церковно-славянский язык и ряд других предметов необходимо исключить из цикла обязательных предметов» и т. д. Но в ответ со стороны министерства просвещения слышно было только одно: «Терпеливо ожидать установления твердого порядка».

Так как ход революции господствующие классы остановить, однако, не могли, то в конце концов, и само министерство народного просвещения оказалось вынужденным «пересматривать» ту систему, которая фактически ломалась на низах. Постановлениями Временного правительства от 24 и 28 апреля и 17 июня устанавливалась система совместного среднего образования, на место восьмиклассных гимназий и семиклассных реальных училищ вводился тип четырехклассной средней школы (из четырех старших классов), и предпосылкой к нему объявлялось высшее начальное училище. Система среднего

образования получала явный уклон в сторону единого типа общеобразовательной средней школы, складывающегося из двух последовательных звеньев. Но общего постановления о реформе школьной системы Временным правительством принято не было, вследствие чего частные мероприятия министерства народного просвещения оказались лишенными объединяющего их принципа и противоречащими друг другу (например двойственность типа четырехклассной средней школы и др.). Становилось совершенно очевидным, что вынужденное принимать ряд решений, клонящихся к фактическому установлению буржуазной системы формально-единой школы, министерство народного просвещения уклонялось от фиксации этой системы при помощи общего закона и, сводя свою деятельность к ряду частных мероприятий, оставляло в тылу возможность отказа от них, если обстоятельства сделают возможными мероприятия противоположного свойства. Попытку формулировать принцип единства школьной системы (в его буржуазном понимании) сделал полуофициальный орган мелкобуржуазной демократии «Государственный комитет по народному образованию». Однако разработанный им и представленный Временному правительству проект «Положения о единой общественной общеобразовательной школе» последним рассмотрен не был и силы закона не получил.

В противоположность путаной политике буржуазного министерства просвещения — революционная линия школьной политики пролетариата, формулируемая Лениным и большевиками, ясна и глубока. Партия большевиков не отказывается ни от одного из пунктов своих прежних демократических требований, выставленных в период первой революции. Но обстановка, созданная мировой войной, сейчас сложнее. Партия борется «за государственное устройство, наилучше обеспечивающее как экономическое развитие и права народа вообще, так и возможность наиболее безболезненного перехода к социализму в особенности» (Ленин, Собр. соч., т. XX, стр. 303). В связи с этим, в проекте новой партийной программы пунктом 13 вводится требование полной светскости школы; пунктом 14 — понятие общеобразовательной школы дополняется пролетарским социалистическим требованием «политехнического (знакомящего в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образования для всех детей обоего пола до 16 лет»; пунктом 16 дело народного образования признается подлежащим передаче в руки демократических органов местного самоуправления, которые по проекту представляются уже как «советы представителей от народа (от разных классов и профессий, или от разных мест), в одно и то же время законодательствующие и проводящие в жизнь свои законы» (Ленин, Собр. соч., т. XX, стр. 303).

В соответствии с этими программными установками партия организует и свою практическую работу в области народного просвещения. Уже в мае при выборах муниципальных органов Н. К. Крупская, выступая в «Правде» со статьей, посвященной вопросу о школьной деятельности этих органов, в задачу местного самоуправления ставит: «Содействие организации единой всеобщей трудовой школы, а не поддержку школ, предназначенных для различных классов, для белой и черной кости, каковыми являются наши гимназии, профессиональные школы и пр.», и условием, обеспечивающим действительное привлечение бедных детей в всеобщую школу, кроме питания школьников, выдвигает «охрану детского труда». Работать в муниципальных органах по такой программе могли, разумеется, только большевики, но в тех условиях избранные в муниципалитеты члены партии могли сделать, конечно, только очень немногое.

В период буржуазно-демократической Февральской революции не была осуществлена ни одна из элементарных задач в области демократизации школы (борьба против сословной школы, светскость школы, совместность обучения, школа на родном языке и т. д.). Только великая Октябрьская революция, которая решила «вопросы буржуазно-демократической революции походя, мимоходом, как «побочный продукт» нашей главной и настоящей *пролетарски*-революционной, социалистической работы» (Ленин, Собр. соч., т. XXVII, стр. 26), покончила и со старой школой и создала все условия для построения школы коммунистического воспитания и обучения, школы Маркса — Ленина — Сталина.

ГЛАВА I

ПОПЫТКА НОВОЙ БУРЖУАЗНОЙ РЕФОРМЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ И ЕЕ КРАХ НАКАНУНЕ РЕВОЛЮЦИИ 1905 г.

УЧРЕЖДЕНИЕ КОМИССИИ ПО ВОПРОСУ ОБ УЛУЧШЕНИЯХ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ [1]

(Циркуляр министра народного просвещения Боголепова, 1899 г.)

Со времени введения в действие уставов гимназий (1871 г.) и реальных училищ (1872 г.) прошло уже около 29 лет; за этот период времени, с одной стороны, в большей степени выяснились взгляды на цели и методы преподавания предметов в среднеучебных заведениях, равно как и учебная литература обогатилась новыми, лучше приноровленными к потребностям учащегося юношества трудами, с другой же стороны, — обнаружились и некоторые недостатки, на которые слышатся жалобы среди педагогов и родителей учащихся в сих заведениях. Указывают, напр., на отчужденность от семьи и бюрократический характер средней школы, на невнимание к личным особенностям учащихся и пренебрежение воспитанием нравственным и физическим, на нижеследующую специализацию школы с младших классов и чрезмерность ежедневной умственной работы учеников, на недостаточное преподавание русского языка, русской литературы и русской истории и слабое ознакомление с окружающей природой, при излишнем преобладании древних языков, неправильная постановка которых мешает достижению цели классического образования, на недостаточную умственную зрелость оканчивающих курс в гимназиях и реальных училищах, препятствующую успешному ходу их занятий в высших учебных заведениях, и т. п.

Хотя в этих жалобах многое преувеличивается, а многое вызывается ошибочным представлением о всесильном значении школы и невниманием к той совокупности жизненных условий, в кои она поставлена, я тем не менее не могу не признать в этих жалобах известной доли справедливости и потому нахожу своевременным воспользоваться как достигнутыми уже успехами в педагогическом деле, так и указаниями многолетнего опыта, чтобы по возможности устранить существующие недостатки средней школы и вообще улучшить и сделать более успешным и более плодотворным наше среднее образование. С этой целью я предполагаю в январе 1900 г. учредить при вверенном мне министерстве особую комиссию под моим председательством из опытных, образованных и даровитых руководителей или преподавателей средне-

учебных заведений всех учебных округов, кроме Сибири, и из членов от министерства и главных управлений, имеющих в своих ведомствах высшие и средние учебные заведения, с предоставлением мне права, в случае невозможности почему-либо присутствовать в комиссии, поручить председательство в оной другому лицу, по моему усмотрению, а также приглашать в состав комиссии и других лиц, участие которых будет признано мною полезным. Задачи комиссии будут состоять в том, чтобы во 1) обсудить всесторонне существующий строй средней школы с целью выяснить его недостатки и указать меры к их устранению при условии сохранения основ классической гимназии и реального училища, как главных типов этой школы в России, и 2) если бы при обсуждении первого вопроса возникли предположения о видоизменении существующих типов или о создании какого-либо нового типа, то подвергнуть рассмотрению и эти предположения, но отдельно от первого вопроса.

(Сборн. постановл. мин. нар. просв., т. XVI, стр. 1619—1622)

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ УСТРОЙСТВА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ [2]

(Проект министра народного просвещения Ванновского, 1901 г.)

1. Правительственная общеобразовательная средняя школа должна быть единою, общего типа для всех учебных заведений сего рода.

Примечание 1. Средние школы, содержимые на счет городов, земств, обществ, сословий или частных лиц с пособием от правительства, или содержимые на счет казны, но с пособием от названных учреждений и лиц, должны быть типа правительственных школ. Причем, отступления от этого правила могут быть разрешаемы министром народного просвещения, если будут испрашиваемы в установленном порядке.

Примечание 2. Средние школы, содержимые исключительно на средства городов, земств, обществ, сословий или частных лиц, могут отличаться от общего типа под условием особого, в каждом отдельном случае, на то разрешения министра народного просвещения.

2. Средняя школа имеет своею задачею доставлять юношеству воспитание и возможно законченное общее среднее образование и в то же время подготовлять к поступлению в высшие учебные заведения. Вместе с сим, первые три класса средней школы должны иметь законченный курс.

Примечание. Ученики, прошедшие курс низших школ, приближающихся по своей программе к курсу первых трех классов средней школы, могут поступать в IV класс с поверочным испытанием, лишь по предметам, не вошедшим в программы этих школ, а равно и по главным предметам.

3. Средняя школа имеет семь классов с годичным в каждом из них курсом.

4. Первые три класса средней школы должны быть общими и обязательными для всех учеников. В них преподаются следующие предметы: закон божий, русский язык, отечественная и всеобщая история и география, арифметика, естествоведение, новые языки, рисование, черчение и чистописание.

Примечание. Ученики, успешно прошедшие курс первых трех классов средней школы и не продолжающие образования в этой школе, получают особое свидетельство об окончании ими низшего образования.

5. Начиная с IV класса, ученики средней школы делятся на две ветви: одни изучают дополнительный курс естествоведения и графические искусства, другие же взамен этих предметов в те же часы изучают латинский язык.

Общими для учеников той и другой группы служат следующие предметы: закон божий, русский язык с основными понятиями из логики, литература отечественная и всеобщая, законоведение, отечествоведение, французский и немецкий языки, математика, физика, космография, история отечественная и всеобщая, география и естествоведение.

6. Во всех университетских городах, а также в Вильне, одна из имеющихся в них средних школ должна быть с обязательным преподаванием греческого и латинского языков.

7. Преподавание греческого языка в качестве предмета необязательного может быть допускаемо по особо установленной программе и в прочих средних школах в зависимости от состояния экономических средств, размеров помещения и количества изъявивших желание изучать этот язык учеников. На таких же основаниях может быть допускаемо в средних школах и преподавание английского языка.

8. На воспитание учащейся молодежи и приучение ее к школьной дисциплине должно быть обращено особое внимание; вместе с сим надлежит усилить преподавание гимнастики, воинских и физических упражнений; равно как ввести подвижные игры, школьные экскурсии и прогулки, а где к тому представится возможность, и ручной труд.

9. Аттестаты зрелости отменяются. Успешно прошедшие курс средней школы получают свидетельства об окончании ими среднего образования и пользуются правом поступить в высшие учебные заведения на следующих основаниях.

А) При поступлении в университеты:

а) изучавшие оба древние языка могут быть приняты на все факультеты без поверочного испытания;

б) изучавшие один латинский язык — на факультеты историко-филологический и богословский (Юрьевского университета) — с дополнительным экзаменом по греческому языку;

в) прием лиц, упомянутых в п. 6, на прочие факультеты, а также допущение на все факультеты лиц, не изучавших вовсе древних языков, производится на основании правил и программ, которые имеют быть выработаны соответствующими факультетами и утверждены министром народного просвещения.

Б) Прием в высшие специальные учебные заведения производится на основании уставов сих заведений.

10. Желательно предоставить существующие в уставе по воинской повинности льготы по образованию для окончивших курс первых трех классов и полный курс средней школы (ст. 64, пп. 2 и 1 устава о воинской повинности) и, впредь до пересмотра устава о службе, по определению от правительства предоставить последним первый классный чин в порядке, указанном ст. 255, т. III устава о службе, и в этом смысле изменить действующую ныне ст. 295 того же устава.

11. В промышленных и всякого рода технических средних школах, имеющих и общеобразовательный курс, в видах облегчения перехода из одной школы в другую, программы первых трех классов, по возможности, должны быть объединены с курсом тех же классов средней общеобразовательной школы.

12. Существующие четырехклассные прогимназии преобразуются в низшие трехклассные школы (см. ст. 2 и 4), а шестиклассные прогимназии — в школы семиклассного состава.

Учебный план средней школы общего типа

Предметы	Классы							Итого
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
1. Закон божий	2	2	2	2	2	2	2	14
2. Русский язык, словесность и логика	5	5	4	4	4	4	4	30
3. Латинский язык	—	—	—	4x	4x	4x	4x	16x
4. 1-й новый иностранный язык	5	4	3	3	2	2	2	21
5. 2-й новый иностранный язык	—	—	4	3	4	3	2	16
6. История	2	2	2	3	3	3	4	19
7. География с отечествоведением	2	3	3	3	2	2	—	15
8. Космография	—	—	—	—	—	—	2	2
9. Законоведение	—	—	—	—	—	2	2	4
10. Математика	4	4	4	4	4	4	4	28
11. Физика	—	—	—	—	3	3	3	9
12. Естествоведение	2	2	2	3	2x	2x	2x	9 + 6x
13. Черчение и рисование	2	3	3	4x	2x	2x	2x	8 + 1 x
14. Чистописание	2	1	—	—	—	—	—	3
Всего	26	26	27	29	23	29	29	194 [1]
Ручной труд, военные и физические упражнения и гимнастика	4	4	4	2	2	2	2	—

(Сборн. постановл. мин. нар. просв., т. XV, стр. 2045).

[1] Знаком x в плане помечены 16 часовых уроков латинского языка, которые при желании могут быть заменены равным количеством уроков естествознания и графических искусств, тоже отмеченных этим знаком. — *Н. ж.*

ОТКАЗ ПРАВИТЕЛЬСТВА ОТ ШКОЛЬНОЙ РЕФОРМЫ

1) Письмо Николая II Ванновскому
(1902 г.)

Любезный Петр Семенович!

Во время последнего вашего доклада мы вторично затронули вопрос о проекте преобразования средней школы, но не договорились до конца ввиду позднего времени. Вы вероятно заметили, что я все чаще возвращался к этому предмету в течение последних недель. Должен вам откровенно сказать, не лежит у меня сердце к этой быстрой ломке нашей школы, не столько по отношению к самому проекту, сколько к своевременности его — именно теперь, в это и без того смутное время. Скорый пересмотр действующего положения средней школы, торопливая выработка нового проекта и внесение его в Гос. совет — все это носит характер так называемого общественного мнения. С такой точки зрения я смотрю на затронутый вопрос, и именно поэтому мне постановка эта представляется опасною. На мне лежит страшная ответственность перед богом и перед Россией, тяжесть которой я несу сознательно один. Но по-моему эту ответственность только и можно нести, когда сам являешься хозяином своих желаний и действий. Как раз год тому назад я вас призвал на трудный и даже опасный пост министра народного просвещения. Вы, с благородным чувством долга и преданности мне, приняли на себя новую обузу, за что я навсегда останусь вам благодарным. Все в России поняли цель вашего нового назначения в смысле моего желания успокоить и умиротворить взбаламученное море учащейся молодежи, а затем уже внести желательные перемены в школьной системе. Но, к сожалению, первого условия не удалось достигнуть по независевшим от вас причинам. Где же тут думать о постройке нового здания на движущемся песке? Вы употребили все ваше умение, чтобы быть мне в помощь в таком трудном и новом деле. Если вы в этом не успели, то виноваты обстоятельства, сложившиеся так неудачно. Я решаюсь поэтому откровенно вам сказать, что мы должны теперь расстаться. Возвращаю вам оставшийся доклад, с сутью которого я не согласился. Прошу вас, Петр Семенович, быть у меня в свое время с последним докладом завтра и верить моим чувствам сердечной благодарности, искренней дружбы и глубокого к вам уважения. Письмо это было написано еще 25 марта, и я сегодня, 10 апреля, только посылаю его вам, желая этим показать, что я не торопился с исполнением раз принятого решения. Сердечно ваш *Николай.* («Былое», 1918 г., № 1, стр. 61.)

2) Указания министру народного просвещения Зенгеру
(1903 г.

15 марта сего 1903 г. государю императору благоугодно было высочайше преподать управляющему министерством народного просвещения нижеследующие указания, долженствующие служить главными основаниями подлежащих разработке законодательных проектов о средней школе:

1) Гимназии сохраняют восьмиклассный состав; в них преподаются

оба древние языка, но обучение греческому языку в большей части их необязательно. Усвоение гимназического курса открывает доступ к высшему университетскому образованию.

2) За реальными училищами, коих учебный план подлежит тоже пересмотру, сохраняется состав шести основных классов и седьмого дополнительного. Окончание курса сего последнего класса открывает доступ в высшие технические заведения.

3) Помимо гимназий и реальных училищ, должны быть организованы средние учебные заведения с законченным общеобразовательным курсом при шестиклассном составе. Окончание курса в этих учебных заведениях дает право на службу в губернии.

4) Широкое развитие должно быть дано среднему техническому и профессиональному образованию, рассчитанному на удовлетворение практических потребностей жизни.

5) Особенное внимание должно быть обращено на изыскание способов к поднятию религиозно-нравственного и вообще воспитательного воздействия школ всех типов на учащихся, а также на укрепление в них преданности русской государственности и народности.

6) В видах возможно полного разрешения воспитательных задач должны быть учреждены пансионы, в которых могли бы пользоваться соответственным руководством питомцы известной группы учебных заведений данного города.

7) В соответствии с требованиями, предъявляемыми к преобразуемой средней школе, должны быть безотлагательно установлены способы более целесообразной подготовки учителей для оной.

За сим, по всеподданнейшему докладу управляющего министерством народного просвещения 28-го минувшего марта, государю императору благоугодно было высочайше повелеть.

В тех гимназиях, в которых, на основании таблицы уроков, высочайше утвержденной 20 июля 1902 г., начало изучения греческого языка отнесено к V классу, приступить к постепенному, начиная с 1903-04 учебного года, введению необязательности изучения греческого языка, с тем, чтобы для учеников, имеющих перейти нынешнею весною и в ближайшие последующие годы из IV класса в V без изучения греческого языка в предыдущих классах, изучение означенного предмета не было обязательным до окончания ими гимназического курса и с тем, чтобы будущие абитуриенты гимназий, не обучавшиеся греческому языку, пользовались теми же правами, которые ныне приобретаются окончанием гимназического курса, с тем лишь ограничением, что они могут быть принимаемы в число студентов историко-филологического и восточного факультетов, а также в историко-филологические институты, не иначе, как по выдержании дополнительного испытания из греческого языка по программе, которая имеет быть установлена для преобразованных в законодательном порядке гимназий.

Приведенные высочайшие указания его императорского величества сообщены председателю Ученого комитета министерства народного просвещения к неуклонному руководству при рассмотрении переданного уже в этот комитет материала по вопросу о преобразовании средних учебных заведений. Ученому комитету предложено также обсудить вопрос

о тех видоизменениях в действующих ныне учебных планах и программах старших классов гимназий, которые вызываются постепенным установлением необязательности изучения греческого языка, и определить, какой учебный материал должен быть усвоен учащимися означенных классов гимназий взамен греческого языка.

(Знаменский, Средняя школа, 1909 г., стр. 159)

О МЕРАХ К ПОДДЕРЖАНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ [3]

(Циркуляр министерства народного просвещения 23 июля 1903 г.)

В последнее время стали все чаще поступать в министерство народного просвещения донесения учебно-окружных управлений относительно фактов, свидетельствующих об упадке дисциплины в средних учебных заведениях и отчасти в городских училищах, о распущенности воспитанников некоторых из этих заведений, а также о вредном направлении мысли, нередко замечаемом среди учащихся в старших классах. Бывало, например, что ученики целого класса отказывались исполнять распоряжения учебной власти и действовали при этом скопом; бывали грубые и дерзкие выходки со стороны учащихся по поводу полученных неудовлетворительных отметок, замечаний или внушений преподавателей; встречались случаи прямого нападения учащихся на лиц педагогического персонала и нанесения им оскорбления действием; имеются, наконец, указания, что среди учеников старшего возраста ведется в широких размерах противоправительственная пропаганда, порождающая не мало жертв столь же безрассудного, сколь преступного движения.

Из поступающих в министерство донесений о печальных фактах этого рода усматриваются нередко явные признаки слабости учебной администрации и педагогических советов в борьбе с указанным злом. Установлено, между прочим, что лица учебно-воспитательного персонала не обращают почти никакого внимания на неприличное поведение учащихся на улицах и в общественных местах; если же кто либо из служащих одного заведения сделает замечание в соответственном случае ученику другого заведения, то начальство этого последнего встречает такой образ действий не с желательною признательностью, а с неудовольствием. За самыми редкими исключениями не устраивается совещаний между директорами находящихся в одном и том же городе средних школ для совместного обсуждения вопросов, касающихся надзора за внешкольным поведением учащихся. Правила не разъясняются ученикам, и упорное нарушение их весьма часто по целым категориям проступков оставляется безнаказанным. Ученики успели свыкнуться с мыслью, что открытое курение на улицах, нарушение установленной формы одежды, неотдавание чести попечителю, местному губернатору и даже генерал-губернатору представляются уклонениями от требований правил, молчаливо допускаемыми учебным начальством и во всяком случае систематически ненаказуемыми, так как служащие по учебному ведомству, словно опасаясь оскорблений, не дерзают призывать виновных к ответу.

Признавая такое положение вещей долее не терпимым и строжайше обращая внимание всех тех, кому сие ведать надлежит, на обязательность неукоснительного исполнения монаршей воли о том, чтобы молодежь приучали в школе с ранних лет к порядку и дисциплине, считаю долгом отметить, что в распоряжении начальств средних учебных заведений и педагогических советов имеется достаточно средств для воздействия на учащихся как в смысле применения к ним различных репрессивных мер, поскольку таковые оказываются необходимыми, так и для достижения педагогическим влиянием желательных воспитательных результатов...

Обращаясь к рассмотрению тех способов действия, коими педагогический персонал может способствовать предотвращению указанных выше печальных явлений и в частности уберечь воспитанника от возникновения в нем того вызывающего и озлобленного настроения, которому он под влиянием посторонних агитаторов легко подпадает ныне в старших классах учебных заведений, я должен прежде всего высказать категорическое требование, чтобы преподаватели и начальствующие лица безусловно не позволяли себе в обращении с учениками грубых и язвительных замечаний. Исправлять неверный или неудачный ответ учащегося нужно спокойно, строго деловитым тоном, не поднимая ученика на смех, не допуская раздражительности или колкости. Из всякого слова наставления учителя и начальника воспитанник должен выносить впечатление, что с ним говорят по чувству долга и по заботливости об его же благе; ни серьезность учебных требований, ни строгость в оценке поведения, ни решительность в осуждении пагубных мнений не исключает полного самообладания и открытой доброжелательности к ученику. Как первая испытанная в школе несправедливость, так и оскорбление созревающего в юноше чувства человеческого достоинства может заронить в его душу семя недоверия к тому общему строю, ближайшим выражением коего является для него учебное заведение, в котором его воспитывает государство.

Во-вторых, я вынужден обратить внимание на одно совершенно элементарное и тем не менее выпускаемое постоянно из виду соображение: чем очевиднее будет для учеников, что получаемая ими в школе духовная пища питательней той, какою предлагают насытить их любознательность враги школы, тем охотней будет признаваться авторитет последней. Отсюда следует уже, что не обогащающий своих познаний, не совершенствующий своих педагогических приемов учитель приносит не только дидактический, но и педагогический вред. Однако, независимо от стремления сделать каждый урок предметно содержательным и полезным для класса, что предполагает непременную подготовку к уроку, учитель должен помнить, что урок сам по себе служит орудием воспитательного воздействия. В старших классах это естественно должно приводить преподающих, преимущественно на уроках русского языка и истории, к сознанию обязанности использовать обучение в смысле освоения учащихся с здравым воззрением на многое, что чаще всего представляется в ложном освещении воспитанникам известного возраста. Обучение в этом направлении отнюдь не должно носить искусственно назидательного характера: назидание будет вытекать из обстоятельного

и убедительного разъяснения дела, ставшего предметом беседы по прямому свойству данного учебного занятия. При этом не могут не придавать особого значения тому, что в настоящее время в весьма многих средних учебных заведениях пришли в полный упадок беседы, посвященные разбору домашних сочинений по русскому языку в старших классах. Беседы эти давали бы прекрасный материал для совместного, под руководством учителя, обсуждения учениками известных вопросов, размышления о которых нельзя не предположить в учащихся по мере ознакомления их с тем или другим отделом гражданской истории, теории словесности и истории русской литературы. Самые темы для сочинений задаются крайне односторонние: «рассуждений» даже совершенно избегают. Тетрадки зачастую учащимся не возвращаются, причем преподающие в оправдание свое ссылаются на то, что при переполнении классов воспитанниками нет времени для надлежащего исправления написанных сочинений. Признавая некоторую основательность в этом объяснении, я нахожу, однако, что педагогическим советам следует изыскать способы выйти из указанного затруднения. Примера ради укажу на следующие два приема: с одной стороны, преподаватель может устанавливать очередь для подачи сочинений учениками по группам, назначая для различных групп различные темы; с другой стороны, часть тем может задаваться учителем русского языка, некоторые же темы могут предлагать преподаватели истории и древних языков, что приводило бы к более равномерному распределению работы по исправлению тетрадей. Важность домашних сочинений состоит в том, что при разработке их учащийся впервые пробует свои умственные силы на самостоятельном изложении собственных мыслей. Чем яснее для него будет, что наставники его внимательно относятся к его работе и серьезно озабочены принести ему пользу своими разъяснениями и советами, тем естественнее ожидать, что он убедится в добросовестном служении школы его истинным духовным интересам. Разбор письменных работ учащихся должен быть непременно приведен в связь и с домашним чтением учеников старших классов. Плодотворность домашнего чтения тогда только и будет достигнута, когда ученики полюбят серьезное чтение, то есть такое, по поводу которого они себе отдают отчет в том, что именно они вынесли из книги. Целесообразное сочетание домашнего чтения, письменных упражнений и классного их разбора приучит юношей к вдумчивости, к уважению духовного труда, к стремлению с подобающею взыскательностью относиться к своему устному и письменному слову. Кроме того, выслушивая соображения товарищей и отзыв учителя о поданной работе, ученик постепенно проникается убеждением, что должен с осмотрительностью, без резкостей и нетерпимости излагать свои мнения: у него не может не явиться сознание, что ему следует много поработать, прежде чем позволить себе решительное суждение о более или менее трудных и общих вопросах.

В-третьих, и вне связи с классным обучением, наставники имеют неоднократно повод уяснять воспитанникам надлежащее воззрение на вещи и устранять, таким образом, внутреннее побуждение к нарушению известных правил. Поражающая неучтивость и даже заносчивость, с

какою держатся в настоящее время многие юноши, обучающиеся в средней школе, объясняется, например, весьма распространенным в их среде ложным взглядом, по которому скромное и вежливое обхождение со старшими унизительно для молодого человека и является, будто бы, видом заискивания перед начальствующими лицами. Тут поведение находится в прямой зависимости от ошибочного воззрения. Ясно, что, встречаясь с выражениями последнего, воспитатель должен не ограничиваться мерами взыскания, а приводить провинившихся к сознанию неверности того взгляда, которым они руководствовались. Успешно бороться с господствующими представлениями о мнимой обязанности подчиняться беспрекословно всем решениям большинства товарищей можно только, вошедши в спокойное и пространное обсуждение соответственного общего вопроса, вызванное, следовательно, не такими обстоятельствами, при которых значительная группа учащихся настроена возбужденно и считает себя связанной данным легкомысленно словом. Однако и при массовых демонстрациях, наложению наказания должно предшествовать увещевание, способное привести воспитанников к раскаянию и готовности отказаться от дальнейшего нравственного насилия над меньшинством. При каждом удобном случае следует напомнить учащимся, что у развитого и образованного человека чувство не должно переходить непосредственно в действие, а подлежит контролю разума и совести, без участия которых в руководстве нашими поступками мы бы явились простыми рабами своих страстей. Словом сказать, углубляя понимание учащимися истинного смысла тех воспитательных требований, с которыми к ним обращаются, и расширяя круг их этического размышления, можно достигнуть серьезных результатов, особенно при неослабном стремлении добиться одновременно усвоения себе школьною молодежью определенных нравственных привычек.

В четвертых, руководители и наставники учащихся не должны терять из виду, что живущий при родных воспитанник значительную часть своего времени проводит в семье, которая, будучи предупреждена о замеченных уклонениях от его желательного поведения, может стать наиболее влиятельною и благотворною союзницею школы в деле его исправления. Надлежит, однако, обращаться к родителям в такой форме, чтобы они не приходили к заключению, будто учебным начальством уже намечены крайние меры вроде резкого понижения отметки за поведение или даже увольнения ученика, а убеждались, что просят их содействия к разъяснению условий, при которых можно было бы достигнуть готовности учащегося подчиниться предъявляемым ему справедливым требованиям. Тем более должно избегать таких заявлений семье, которые могли бы быть истолкованы в смысле поощрения педагогически превратных мер домашнего воздействия на подлежащего исправлению. При искреннем желании сблизиться на этой почве с семьей, классный наставник и директор получат чаще нежели можно предположить, на основании нынешних отношений к ним семьи, необходимые им указания для того обращения с данным учеником, которое именно уместно и целесообразно. В тех случаях, когда у родителей сложились неверные представления о действительном поведении детей в школе, надобно стараться ознакомить семью с истинным

положением вещей и устранять все накопляющиеся незаметно недоразумения. Такого рода внимательное отношение к нравственному авторитету родителей никак не должно, впрочем, вырождаться в малодушную уступчивость неосновательным желаниям, клонящимся к умалению авторитета законности в школе. Так как, далее, многие воспитанники проживают в ученических квартирах, то классным наставникам, инспекторам и директорам надлежит при посещении последних иметь в виду не один внешний осмотр, но и установление нравственной связи с этими учениками, нуждающимися в участливом надзоре старших. Задача и тут сводится к тому, чтобы не оставаться для воспитанника совершенно чужим человеком, от которого, кроме оффициальных слов, никогда ничего не ожидаешь, и о котором даже не вспомнишь, когда переживаешь сомнение и душевную борьбу.

Касаясь в предыдущем различных способов воспитательного воздействия на учащуюся молодежь, которыми располагает школа, я не мог, как само собою разумеется, ставить в один ряд с ними обращение к религиозному чувству ученика. Но существо дела наводит неотвратимо мысль педагога на то соображение, что он и сам обязан являть пример, коренящийся в его христианских идеалах, а потому поддерживающей духовные силы кротости в перенесении всего того тягостного, с чем сопряжена человеческая деятельность в области служения на пользу других людей, и что он не выполнял бы своего назначения, если бы не развивал в молодых душах восприимчивости к заповеди божией, направляя неуклонно своих питомцев на путь совестливости, прямоты и неизменного доброжелательства даже и к тем, от которых, как им кажется, они испытали обиду. Однако здесь более, чем где либо, надлежит памятовать, что призывать имя божие всуе грешно, и что прибегать к религиозному воздействию на воспитанника, пренебрегая опасностью поощрить его к лицемерию, достойный приобрести юношеское доверие и уважение воспитатель неспособен. Непростительно также было бы низводить религиозные наставления до степени заурядных и мелочно-житейских попреков. Удивляться, напротив того, приходится, что, когда как это, к сожалению, нередко бывает, учащийся, вследствие безуспешности в занятиях или подсказываемой самолюбием переоценки наложенного на него наказания, дошел до полной нравственной растерянности, граничащей с отчаяньем, он не встречает со стороны своих наставников религиозного утешения, способного успокоить и во-время ободрить его.

Полагаясь на то, что соображения, изложенные в настоящем циркуляре, встретят действительное сочувствие в педагогических советах вверенных вашему превосходительству учебных заведений и не обратятся, по заслушании, в мертвую букву, а подадут повод к энергичным стараниям внести, соответственно намеченной государем императором цели, разум и сердечное попечение о юношестве в деле его воспитания, прошу ваше превосходительство сделать поставленные мною вопросы предметом обсуждения также в попечительном совете учебного округа и о результатах сего обсуждения донести в министерство.

(Сборник постановл. мин. нар. просв., т. XV, стр. 1062)

ГЛАВА II

ВОПРОСЫ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. И. ЛЕНИНА И ПОЛИТИКЕ БОЛЬШЕВИСТСКОЙ ПАРТИИ В ПЕРИОД НАРАСТАНИЯ И РАЗВЕРТЫВАНИЯ РЕВОЛЮЦИИ 1905 г.

В. И. Ленин

ОТДАЧА В СОЛДАТЫ 183-х СТУДЕНТОВ[1].

(Февраль 1901 г.)

11-го января в газетах опубликовано правительственное сообщение от Министерства Народного Просвещения об отдаче в солдаты 183-х студентов киевского университета «за учинение скопом беспорядков». Временные правила 29-го июля 1899 г. — эта угроза студенчеству и обществу — приводятся в исполнение менее, чем через полтора года после их издания, и правительство точно спешит оправдаться за применение невиданной карательной меры, выступая с целым обвинительным актом, не жалея красок на изображение студенческих злодейств.

В. И. Ленин.

Злодейства одно другого ужаснее. Летом — общестуденческий съезд в Одессе с программой организовать все русское студенчество для выражения всякого рода протестов по поводу явлений академической, общественной и политической жизни. За эти преступные политические цели все студенты-делегаты были арестованы, документы отобраны. Но брожение не утихает, а растет и настойчиво обнаруживается во *многих* высших учебных заведениях. Студенты хотят свободно и самостоятельно обсуждать и ведать свои общие дела. Их начальство, — с тем бездушным формализмом, которым искони отличается русское чиновничество, — отвечает мелкими придирками, доводит недовольство до крайних размеров и невольно наталкивает мысль не погрязшей еще в тине буржуазного прозябания молодежи на протест против всей системы полицейского и чиновнического самовластья.

[1] Номер был сверстан, когда появилось правительственное сообщение.

Киевские студенты требуют удаления профессора, занявшего место уехавшего товарища. Начальство противится, доводит молодежь до «сборищ и демонстраций» и... уступает. Студенты собирают сходку для обсуждения того, почему возможны такие гнусности, как изнасилование двумя белоподкладочниками одной девушки (так гласит слух). Начальство приговаривает главных «виновников» к карцеру. Те отказываются подчиниться. Их увольняют. Толпа демонстративно провожает на вокзал уволенных. Собирается новая сходка, студенты остаются до вечера, отказываясь уйти, пока не явится ректор. Являются вице-губернатор и начальник жандармского управления с отрядом солдат, окруживших университет и вошедших в аудиторию, и — приглашают ректора. Студенты требуют — вы думаете, может быть, конституции? нет, они требуют, чтобы не применяли наказание карцером и приняли обратно уволенных. Участников сходки переписывают и распускают по домам.

Вдумайтесь в это поразительное несоответствие между скромностью и безобидностью студенческих требований — и переполохом правительства, которое поступает так, как будто бы топор был уже занесен над опорами его владычества. Ничем так не выдает себя наше «всемогущее» правительство, как этим перепюлохом. Лучше всяких «преступных воззваний» оно показывает этим, — показывает всякому, имеющему глаза, чтобы видеть, и уши, чтобы слышать, — что оно чувствует себя совершенно непрочным и верит только в силу штыка и нагайки, охраняющих его от народного возмущения. Искушенное опытом десятилетий, правительство твердо убедилось в том, что оно окружено горючим материалом, что достаточно малейшей искорки, достаточно протеста против карцера, чтобы зажечь пожар. А если так, то понятно, что расправа нужна примерная: отдать в солдаты сотни студентов! «Фельдфебеля в Вольтеры дать!» — эта формула нисколько не устарела. Напротив, XX-му веку суждено увидеть ее настоящее осуществление.

На многие мысли и сопоставления наводит эта новая карательная мера, новая своей попыткой воскресить давным-давно отжившее старое. Поколения три тому назад, во времена николаевские, отдача в солдаты была естественным наказанием, вполне соответствовавшим всему строю русского крепостного общества. Дворянчиков отдавали в солдаты, чтобы заставить их служить и выслуживаться до офицера в отмену вольности дворянства. Крестьянина отдавали в солдаты как в долголетнюю каторгу, где его ждали нечеловеческие пытки «зеленой улицы» и т. п. Но вот уже более четверти века, как у нас существует «всеобщая» воинская повинность, введение которой прославлено в свое время, как великая демократическая реформа. Всеобщая не на бумаге только, но и на деле воинская повинность, несомненно, есть демократическая реформа: она порывает с сословностью и вводит равноправность граждан. Но если бы это было так на самом деле, разве могла бы тогда отдача в солдаты служить наказанием? И если

правительство превращает воинскую повинность в наказание, не доказывает ли оно этим, что мы стоим гораздо ближе к рекрутчине, чем к *всеобщей* воинской повинности? Временные правила 1899 г. срывают фарисейскую маску и разоблачают азиатскую сущность даже тех наших учреждений, которые всего больше походят на европейские. В сущности, у нас не было и нет всеобщей воинской повинности, потому что привилегии знатного происхождения и богатства создают массу исключений. В сущности, у нас не было и нет ничего похожего на равноправность граждан в военной службе. Наоборот, казарма насквозь пропитана духом самого возмутительного бесправия. Полная беззащитность солдата из крестьян или рабочих, попирание человеческого достоинства, вымогательство, битье, битье и битье. А для тех, у кого есть влиятельные связи и деньги, — льготы и изъятия. Неудивительно, что отдача в эту школу произвола и насилия может быть наказанием и даже очень тяжелым наказанием, приближающимся к лишению прав. Правительство рассчитывает в этой школе обучить «бунтовщиков» дисциплине. Не ошибется ли оно в своем расчете? Не будет ли школа русской военной службы военной школой для революции? Конечно, не всем студентам под силу пройти полный курс такой школы. Одних сломит тяжелая лямка, погубит столкновение с военными властями, других — слабых и дряблых — запугает казарма, но третьих она закалит, расширит их кругозор, заставит их продумать и прочувствовать их освободительные стремления. Они испытают теперь всю силу произвола и угнетения на собственном опыте, когда все их человеческое достоинство будет поставлено в зависимость от усмотрения фельдфебеля, способного зачастую умышленно поглумиться над «образованным». Они увидят, каково на деле положение простого народа, они изболеются за те надругательства и насилия, которых ежедневными свидетелями заставят их быть, и поймут, что те несправедливости и придирки, от которых страдают студенты, это — капля в море народного угнетения. Кто поймет это, тот выйдет из военной службы с Аннибаловой клятвой борьбы вместе с передовым классом народа за освобождение народа от деспотизма.

Но не меньше жестокости нового наказания возмущает его унизительность. Правительство делает вызов всем, в ком осталось еще чувство порядочности, объявляя протестовавших против произвола студентов простыми дебоширами, — вроде того, как оно объявило ссыльных рабочих-стачечников — людьми порочного поведения. Взгляните на правительственное сообщение: его пестрят слова: беспорядок, буйства, бесчинства, беззастенчивость, разнузданность. С одной стороны, признание преступных политических целей и стремления к политическим протестам; с другой — третирование студентов, как простых дебоширов, нуждающихся в уроках дисциплины. Это — пощечина русскому общественному мнению, симпатии которого к студенчеству очень хорошо известны правительству. И единственным достойным ответом на это со стороны студенчества было бы исполнение угрозы киевлян, устройство выдержанной и стойкой забастовки всех учащихся во всех высших учебных заведениях с требованием отмены временных правил 29-го июля 1899 года.

Но ответить правительству обязано не одно студенчество. Правительство само позаботилось сделать из этого происшествия нечто гораздо большее, чем чисто студенческую историю. Правительство обращается к общественному мнению, точно хвастаясь энергичностью своей расправы, точно издеваясь над всеми освободительными стремлениями. И все сознательные элементы во всех слоях народа обязаны ответить на этот вызов, если они не хотят пасть до положения безгласных, молча переносящих оскорбления рабов. А во главе этих сознательных элементов стоят передовые рабочие и неразрывно связанные с ними социал-демократические организации. Рабочий класс постоянно терпит неизмеримо большее угнетение и надругательство от того полицейского самовластия, с которым так резко столкнулись теперь студенты. Рабочий класс поднял уже борьбу за свое освобождение. И он должен помнить, что эта великая борьба возлагает на него великие обязанности, что он не может освободить себя, не освободив всего народа от деспотизма, что он обязан прежде всего и больше всего откликаться на всякий политический протест и оказывать ему всякую поддержку. Лучшие представители наших образованных классов доказали и запечатлели кровью тысяч замученных правительством революционеров свою способность и готовность отрясать от своих ног прах буржуазного общества и идти в ряды социалистов. И тот рабочий недостоин названия социалиста, который может равнодушно смотреть на то, как правительство посылает войско против учащейся молодежи. Студент шел на помощь рабочему, — рабочий должен придти на помощь студенту. Правительство хочет одурачить народ, заявляя, что стремление к политическому протесту есть простое бесчинство. Рабочие должны публично заявить и разъяснить самым широким массам, что это — ложь, что настоящий очаг насилия, бесчинства и разнузданности — русское самодержавное правительство, самовластье полиции и чиновников.

Как организовать этот процесс, это должны решить местные социал-демократические организации и рабочие группы. Раздача, разбрасывание, расклейка листков, устройство собраний, на которые были бы приглашаемы по возможности все классы общества, — таковы наиболее доступные формы протеста. Но было бы желательно, чтобы там, где есть крепкие и прочно поставленные организации, была сделана попытка более широкого и открытого протеста посредством публичной демонстрации. Хорошим образчиком может служить харьковская демонстрация 1-го декабря прошлого года перед редакцией «Южного Края». Праздновался юбилей этой паскудной газеты, травящей всякое стремление к свету и свободе, восхваляющей все зверства нашего правительства. Перед редакцией собралась толпа, которая торжественно предавала разодранию номера «Южного Края», привязывала их к хвостам лошадей, обертывала в них собак, бросала камни и пузырьки с сернистым водородом в окна с кликами: «долой продажную прессу!» Вот какого чествования поистине заслуживают не только редакции продажных газет, но и все наши правительственные учреждения. Юбилей начальственного благоволения празднуют они лишь изредка, — юбилея народной расправы заслуживают они всегда. Всякое проявление правительственного произвола и насилия есть законный повод для такой демон-

страции. И пусть открытое заявление правительства о расправе со студентами не останется без открытого ответа со стороны народа!

„Искра" № 2, Февраль 1901 г. (Собр. соч., т. IV, стр. 69—73)

Из статьи

«ПРИЗНАКИ БАНКРОТСТВА»

(Февраль 1902 г.)

Всего только год прошел с того времени, как пуля Карповича, уложив Боголепова, очистила место «новому курсу» в области университетской политики правительства. В течение этого года мы последовательно наблюдали необыкновенный подъем общественного возмущения, необыкновенную ласковость тона в речах наших правителей, слишком обыкновенное, к сожалению, увлечение общества этими новыми речами, увлечение, охватившее и известную часть студенчества, и, наконец, вслед за осуществлением пышных обещаний Ванновского — новый взрыв студенческого протеста. Для тех, кто прошлой весной ожидал «новой эры» и серьезно верил, что царский фельдфебель осуществит хотя бы в малой дозе упования студентов и общества, — словом, для русских либералов должно быть теперь ясно, как неправы они были, лишний раз даровав правительству кредит, как мало было основания приостанавливать весной начавшее принимать внушительные формы движение в пользу реформы и дать себя убаюкать сладкими песнями правительственных сирен. После того, как нарушено было обещание вернуть в университеты всех пострадавших в прошлом году, после того, как рядом новых реакционных мер брошен вызов всем тем, кто требовал действительной реформы учебных порядков, после ряда новых кулачных расправ над демонстрантами, требовавшими от злостного банкрота исполнения данных им обязательств, — после всего этого правительство «сердечного попечения» опубликовывает задуманные в видах «умиротворения» «временные правила» о студенческих организациях и... вместо «умиротворения» получает картину общего пожара «беспорядков», охватившего снова все учебные заведения.

Мы, революционеры, ни на минуту не поверили в серьезность обещанных Ванновским реформ. Мы не переставали твердить либералам, что циркуляры «сердечного» генерала и рескрипты Николая Обманова представляют лишь новое проявление все той же либеральной политики, в которой самодержавие успело искуситься за 40-летний период борьбы с «внутренним врагом», т.-е. со всеми прогрессивными элементами России. Мы предостерегали либералов от тех «бессмысленных мечтаний», которым они начали поддаваться после первых же шагов правительства в духе «нового курса», мы разоблачали всю заведомую лживость правительственных посулов и говорили обществу: если твой противник ошеломлен первым серьезным натиском, не уставай наносить ему новые удары, удваивай их силу и их частоту... Та карикатура на право организаций, которая ныне преподнесена студентам «временными правилами», предсказывалась революционерами с самого начала разговоров об этом новом подарке правительства. Мы знали, чего можно и должно ждать от самодержавия и его реформаторских потуг. Мы знали, что никого

и ничего не «умиротворит» Ванновский, что никаких прогрессивных надежд он не удовлетворит и что «беспорядки» неизбежно возобновятся в той или другой форме.

Год прошел, и общество стоит у той же мертвой точки. Полагающиеся в благоустроенном государстве высшие учебные заведения снова отказываются функционировать. Снова десятки тысяч молодежи выбито из обычной колеи, и снова перед обществом поставлен тот же вопрос: «что же дальше?»

Значительное большинство студентов отказывается принимать «временные правила» и разрешенные ими организации. Профессора с большей, чем у них принято, определенностью выражают явное недовольство этим даром правительства. И, право, не нужно быть революционером, не нужно быть радикалом, чтобы признать, что такая, с позволения сказать, «реформа» не только не дает студентам чего-либо, похожего на свободу, но и никуда не годна с точки зрения введения в университетскую жизнь какого-нибудь спокойствия. Да разве не ясно с первого взгляда на эти «временные правила», что ими заранее создается целый ряд поводов к столкновениям между студентами и властями? Разве не очевидно, что введение в жизнь этих правил грозит из каждой сходки, *легально* созванной по самому мирному поводу, сделать исходный пункт новых «беспорядков»? Можно ли сомневаться, напр., что исполняющая полицейские функции инспекция своим председательством на сходках должна вечно раздражать одних, провоцировать на протест других, нагонять трепет и сковывать уста третьим? И разве не ясно, что русское студенчество не станет терпеть, чтобы содержание прений на этих сходках грубо определялось «усмотрением» начальства?

А, между тем, дарованное правительством «право» сходок и организаций в том нелепом виде, в каком оно создано «временными правилами», есть *максимум* того, что самодержавие может дать студентам, оставаясь самодержавием. Всякий дальнейший шаг в этом направлении означал бы самоубийственное нарушение того равновесия, на котором покоятся отношения власти к «подданным». Или примириться с этим возможным для правительства максимумом или усилить *политический, революционный* характер своего протеста, — вот дилемма, которую приходится решать студентам. И большинство их принимает второе решение. Резче, чем когда-либо прежде, звучит в студенческих воззваниях и резолюциях революционная нота. Политика чередования зверских расправ и иудиных поцелуев делает свое дело и революционизирует студенческую массу.

Да, студенты так или иначе порешили поставленный перед ними вопрос и заявили, что отложенное в сторону (под влиянием убаюкивающих песен) оружие они снова готовы взять в руки. Но что же намерено делать общество, которое успело, поди, вздремнуть под звуки этих предательских песен? Отчего оно продолжает молчать и «втихомолку сочувствовать»? Отчего ничего не слышно об *его* протестах, об *его* активной поддержке возобновившихся волнений? Неужели оно готово «спокойно» ждать наступления тех неизбежных трагических явлений, которыми до сих пор сопровождалось всякое студенческое движение? Неужели оно думает ограничиться жалкою ролью счетчика

жертв борьбы и пассивного зрителя ее потрясающих картин? Отчего не слышно голоса «отцов» в то время, когда «дети» не двусмысленно заявили свое намерение принести новые жертвы на алтарь русской свободы? Отчего наше общество не поддерживает студентов хотя бы так, как их уже поддержали рабочие? Ведь не их, не пролетариев, сыновья и братья обучаются в высших учебных заведениях, а между тем рабочие и в Киеве, и в Харькове, и в Екатеринославе уже заявили открыто свое сочувствие протестантам, не взирая на ряд «предупредительных мер» полицейских властей, не смотря на их угрозы пустить в ход против демонстрантов вооруженную силу. Неужели это проявление революционного идеализма русского пролетариата не повлияет на поведение общества, кровно и непосредственно заинтересованного в судьбе студентов, и не подвинет его на энергичный протест?

Студенческие «беспорядки» этого года начинаются при довольно благоприятных предзнаменованиях. Сочувствие «толпы», «улицы» им обеспечено. Было бы преступной ошибкой со стороны либерального общества, если б оно не приложило всех усилий для того, чтобы *своевременно* оказанной студентам поддержкой деморализовать окончательно правительство и вынудить у него действительные уступки.

Ближайшее будущее покажет, насколько наше либеральное общество способно к такой роли. От решения этого вопроса зависит в значительной степени исход нынешнего студенческого движения. Но каков бы ни был этот исход, одно остается несомненным: возобновление общестуденческих беспорядков после столь короткого периода спокойствия является признаком политического банкротства современного строя. В течение трех лет университетская жизнь не может войти в колею, учебные занятия ведутся урывками, одно из колес государственного механизма перестает действовать и, беспомощно повертевшись некоторое время, снова надолго останавливается. И не может быть теперь никакого сомнения в том, что в пределах современного политического режима нет средств для радикального исцеления этого недуга. Покойник Боголепов попытался спасти отечество «героическим» средством, заимствованным из арсенала допотопной, Николаевской, медицины. Известно, что вышло из применения этого средства. Очевидно, что в *этом* направлении дальше идти нельзя. Теперь потерпела фиаско политика заигрывания со студентами. А, ведь, кроме насилия и заигрывания третьего пути нет. И каждое новое проявление этого несомненного банкротства современного режима будет все глубже и глубже подтачивать его основы, лишая правительство в глазах индифферентных обывателей всякого авторитета, умножая число лиц, сознающих необходимость борьбы с ним.

(Собр. соч., изд. 2-е, т. V, стр. 52—55)

ИЗ ПРОЕКТА ПРОГРАММЫ РОССИЙСКОЙ СОЦ.-ДЕМ. РАБОЧЕЙ ПАРТИИ

(1902 г.)

...X. Русская социал-демократия ставит своей задачей — обнаруживать перед рабочими непримиримую противоположность их интересов интересам капиталистов, — выяснять пролетариату историческое значение, характер и условия той социальной революции, которую предстоит ему совершить, — организовывать революционную классовую партию, способную руководить всеми проявлениями борьбы пролетариата.

...XII. Ближайшие цели русской социал-демократии значительно видоизменяются однако тем, что многочисленные у нас остатки докапиталистического, крепостного, общественного порядка задерживают в сильнейшей степени развитие производительных сил, делают невозможным полное и всестороннее развитие классовой борьбы пролетариата, принижают жизненный уровень трудящегося населения, обусловливают азиатски-варварские формы вымирания многомиллионного крестьянства, держат в темноте, бесправии и придавленности весь народ.

XIII. Самый значительный из всех этих остатков крепостного порядка, самый могучий оплот всего этого варварства есть царское самодержавие. Оно является самым злейшим и опаснейшим врагом освободительного движения пролетариата и культурного развития всего народа.

[B]

Поэтому российская социал-демократическая рабочая партия ставит своей ближайшей политической задачей низвержение царского самодержавия и замену его *республикой* на основе демократической конституции, обеспечивающей

1) самодержавие народа, т. е. сосредоточение всей верховной государственной власти в руках законодательного собрания, составленного из представителей народа;

...4) неограниченную свободу совести, слова, печати, собраний, стачек и союзов;

...6) уничтожение сословий и полную равноправность всех граждан, независимо от пола, религии и расы;

7) признание права на самоопределение за всеми нациями, входящими в состав государства;

...10) отделение церкви от государства и школы от церкви;

11) всеобщее даровое и обязательное до 16 лет образование; снабжение бедных детей пищей, одеждой и учебными пособиями за счет государства.

(Собр. соч., т. V, стр. 12—14)

Из брошюры

«К ДЕРЕВЕНСКОЙ БЕДНОТЕ»

(1903 г.)

5. Каких улучшений добиваются социал-демократы для всего народа и для рабочих?

...очень важное улучшение для всего народа, а для деревенской бедноты особенно, состоит в *даровом обучении* детей, которого требуют социал-демократы. В настоящее время в деревне гораздо меньше школ, чем в городах, и притом везде только богатые классы, только буржуазия имеет возможность давать детям хорошее образование. Только даровое и обязательное обучение *всех детей* может избавить народ, хотя бы отчасти, от теперешней темноты. А деревенская беднота особенно страдает от темноты и особенно нуждается в обра-

зовании. Но, конечно, нам нужно настоящее, свободное образование, а не такое, какого хотят чиновники и попы.

...Мы не будем здесь перечислять *всех* тех улучшений, которых добивается социал-демократическая партия для рабочих: эти улучшения перечислены в программе и объяснены подробно в книжке «Рабочее дело в России». Здесь нам достаточно будет назвать главные из этих улучшений. Рабочий день должен быть не более восьми часов в сутки. Один день в неделю должен быть всегда свободен от работы для отдыха. Сверхурочные работы должны быть совершенно запрещены, а также и ночная работа. Дети должны получать даровое образование до 16 лет и потому не должны быть допускаемы на работу по найму до этого возраста...

(Собр. соч., изд. 2-е, т. *V*, стр. 295—297)

ПРОЕКТ РЕЗОЛЮЦИИ ОБ ОТНОШЕНИИ К УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

(Был предложен на II съезде РСДРП в 1903 г.)

Второй съезд Российской Социал-Демократической Рабочей Партии приветствует оживление революционной самодеятельности среди учащейся молодежи, предлагает всем организациям партии оказать всяческое содействие этой молодежи в ее стремлениях организоваться и рекомендует всем группам и кружкам учащихся, во-первых, поставить на первый план в своей деятельности выработку среди своих членов цельного и последовательного социалистического миросозерцания, серьезное ознакомление, с одной стороны, с марксизмом, а с другой стороны, с русским народничеством и западно-европейским оппортунизмом, как главными течениями среди современных борющихся передовых направлений; во-вторых, остерегаться тех ложных друзей молодежи, которые отвлекают ее от серьезного революционного воспитания пустой революционной или идеалистической фразеологией и филистерскими сетованиями о вреде и ненужности резкой полемики между революционными и оппозиционными направлениями, ибо эти ложные друзья на деле распространяют только беспринципность и легкомысленное отношение к революционной работе; в-третьих, стараться при переходе к практической деятельности заранее заводить связи с социал-демократическими организациями, чтобы воспользоваться их указаниями и избегать, по возможности, крупных ошибок в самом начале работы.

(Собр. соч., изд. 2-е, т. VI, стр. 7)

Из статьи «ДОКЛАД О РЕВОЛЮЦИИ 1905 ГОДА»[1]

Октябрь и декабрь 1905 года знаменует высшую точку восходящей линии российской революции. Все источники революционной силы народа открылись еще шире, чем раньше. Количество бастующих, которое в январе 1905 года, как я уже сообщал вам, составляло

[1] «*Доклад о революции 1905 г.*» был написан Лениным на немецком языке и был прочитан на собрании, организованном рабочей молодежью в «Народном Доме» в Цюрихе 22 (9) января 1917 г. *(Из примеч. ред. соч. Ленина.)*

440 тысяч, в октябре 1905 года превысило полмиллиона (заметьте, в течение одного только месяца!). Но к этому количеству, которое охватывает *только* фабричных рабочих, надо присоединить еще несколько сот тысяч железнодорожных рабочих, почтово-телеграфных служащих и т. п.

Российская всеобщая железнодорожная забастовка приостановила железнодорожное движение и самым решительным образом парализовала силу правительства. Открылись двери университетов и аудиторий, которые в мирное время предназначались исключительно для того, чтобы дурманить молодые головы профессорской кафедральной мудростью и превращать их в покорных слуг буржуазии и царизма, служили теперь местами собраний для тысяч и тысяч рабочих, ремесленников, служащих, которые открыто и свободно обсуждали политические вопросы.

...Чтобы дать собранию, в особенности молодежи, пример того, как в тогдашней России национальное освободительное движение поднималось в связи с рабочим движением, я приведу вам один небольшой пример.

В декабре 1905 года в сотнях школ польские дети школьного возраста сожгли все русские книги, картины и царские портреты, избили и прогнали из школ русских учителей и русских товарищей с криками: «Пошли вон, в Россию!». Требования польских учеников средних школ были, между прочим, следующие: 1) все средние школы должны быть подчинены Совету рабочих депутатов; 2) созыв объединенных ученических и рабочих собраний в школьных помещениях; 3) разрешение носить в гимназиях красные блузы в знак принадлежности к грядущей пролетарской республике и т. д.

(Собр. соч., изд. 2-е, т. XIX, стр. 352—353, 354)

ИЗ ПРОКЛАМАЦИИ «К НАРОДНЫМ УЧИТЕЛЯМ И УЧИТЕЛЬНИЦАМ»[1]

(Июнь 1902 г.)

...Та конечная и те ближайшие цели, за которые борется русская социал-демократическая рабочая партия, не могут и не должны быть чужды вам. Русские социал-демократы, как и социал-демократы всего мира, ставят перед собой, как конечную цель, торжество социалистического строя и, как ближайшее и в то же время единственное средство к достижению конечной, — политическую свободу, самодержавие русского народа... Ниспровержение самодержавия — вот первая, насущнейшая задача русского пролетариата, а потому и ваша. Получая 20—25 рублей в месяц, а иногда и того менее, вы, особенно семейные из вас, должны влачить полуголодное существование. То самое правительство, которое сотни миллионов бросает каждый год на армию, флот, полицию, явную и тайную, тратит на народное просвещение жалкие и ничтожные до смешного крохи. Обирая население при помощи тяжелых налогов, стесняя земскую и крестьянскую самодеятельность и устанавливая 3% норму для земского обложения, оно тем самым подрывает

[1] Прокламация была распространена Нижегородским комитетом РСДРП, а затем перепечатана «Искрой». — *Н. Ж.*

ваше материальное благополучие. Когда же вы хотите помочь своей нужде организацией обществ самопомощи, оно уже заранее подозрительно смотрит на ваше намерение, и деятельность ваших обществ подвергается полицейским стеснениям. Оно запрещает столь необходимое для успеха дела объединение обществ взаимопомощи, запрещает съезды их представителей и вообще учительские съезды. Вы, земские учителя, только по имени являетесь земскими, ибо в действительности правительственные чиновники владеют правом казнить и миловать вас. Вы окружены плотным кольцом всевозможных инспекторов и директоров, которые играют по отношению к вам роль явных шпионов. Они следят за направлением вашей педагогической деятельности, а кстати и за вашей личной жизнью, за вашими личными убеждениями, симпатиями и антипатиями. Вы в буквальном смысле слова принуждены плясать по их дудке, ибо с переменой начальства вы обязаны менять ваши педагогические приемы.

Но правительство не только смотрит на вас, как на несовершеннолетних граждан, а на себя, как на вашего опекуна: при помощи своей опеки оно хочет сделать вас орудием своей противонародной, эксплоататорской политики. Стоя у источника знания, вы по его плану должны играть позорную и преступную роль развратителей народного сознания: оно требует от вас, чтобы вы давали народу то, что нужно ему, правительству, а не то, что нужно самому народу; оно требует от вас, чтобы вы скрывали от народа истинные источники знания и просвещения и воспитывали его в духе покорности и тупого послушания самодержавной короне. Однако, для этой цели одних явных шпионов оказывается недостаточно. И вот за вами имеют еще неусыпный надзор чиновники «других ведомств»: урядники, становые, земские начальники, попы-доносители и прочие добровольцы. Вас, учителей и учительниц, весь этот сброд ставит ни во что и считает долгом подвергать вас всяческим унижениям и оскорблениям. Иногда сторож вашей школы играет большую роль, чем вы сами. Созданная для вас правительством обстановка сказывается и на отношении к вам частных лиц — разных деревенских богатеев и соседних диких помещиков. Ваше положение поистине является бесправным и тяжелым. Как народным учителям, вам дорого дело народного просвещения. Между тем это дело ежедневно и ежечасно распинает и казнит русское правительство. Специальная цензура для народных и школьных библиотек и читален, а также для ваших учительских, нелепый надзор за народными чтениями, требования разрешений по начальству во всяком пустяке и мелочи, наконец, предпочтение, оказываемое правительством церковной школе, — все это создано и существует затем именно, чтобы истинное знание не могло как-нибудь проникнуть в народную среду через ваше посредство. И нет сомнения, что, удайся только правительству уничтожить земство, оно уничтожит и вас вместе с ним.

Итак, вывод из сказанного ясен: и духовные и материальные условия вашей жизни могут измениться к лучшему тогда и только тогда, когда падет довлеющее себе самодержавие русского правительства. С его падением падут с народа и те путы, которые истощают его материально и препятствуют ему насытить свой духовный голод. Да, рабочие и крестьянские слои русского общества уже давно просят духовной пищи, и, освобожденные от правительственной опеки, они сумеют обставить ваше существование благоприятно и с материальной и с нравственной стороны. Но мы призываем вас на борьбу с правительством не только ради ваших собственных интересов. Поступать так — значило бы слишком низко оценивать вас. Мы зовем вас под красные социал-демократические знамена во имя интересов всего русского пролетариата, промышленного и сельского, во имя всего угнетенного русского народа...

Вы можете быть истинными просветителями, истинными учителями народа. Ежедневно соприкасаясь с ним, вы можете сеять в его среде мысль о политической борьбе и о формах ее. Вы можете распространять в деревне нелегальную литературу, столь необходимую для выработки единства действий и сознания в крестьянской массе. Через ваше посредство может создаться живая связь между отдельными районами губерний. Вы можете руководить крестьянами в их повседневных столкновениях с местной администрацией и местными кулаками и помещиками. Вы можете, наконец, собирать богатый материал экономического и юридического характера для агитации на почве местных интересов... Кончая свое обращение к вам, мы повторяем еще раз: во имя собственного блага и блага того народа, делу просвещения которого вы хотели бы служить, становитесь под знамена международной социал-демократии. Предоставьте либералам всех оттенков, от умеренных до крайних, накладывать заплаты на рубище современного общественного строя, предоставьте им филантропию и скромную культурническую деятельность. Ваш же долг не просто бороться с правительством, но бороться в рядах социал-демократии, и мы выражаем глубокую уверенность в том, что мы найдем в вас наших друзей, единомышленников и помощников.

(«Искра» № 29, от 1 декабря 1902 г.)

ОБРАЩЕНИЕ «КО ВСЕЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ» ЦЕНТРАЛЬНОГО КОМИТЕТА РОССИЙСКОЙ СОЦИАЛ-ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ РАБОЧЕЙ ПАРТИИ [4]

(Сентябрь 1905 г.)

...С наступлением нового академического года перед вами возникает вопрос: что же делать дальше? Продолжать ли забастовку или применить какие-нибудь новые приемы борьбы за освобождение России? Об «успокоении» не может быть и речи. «Высочайше дарованная» Гос. дума — наглый обман и грубое издевательство над народом... К моменту выборов должны быть мобилизованы все силы революции, должны быть готовы к решительной борьбе и «академические легионы». Для этого вы должны собраться в университетских городах, вы должны воспользоваться вашими аудиториями, как трибунами для обличения правительства, как местом для революционных штабов ваших «легионов». Для этого, а не для «мирных» занятий, вы должны открыть учебные заведения. Теперь, когда льется кровь лучших сынов России, когда целые местности охвачены восстанием, когда недалек

уже от осуществления идеал «Московских ведомостей» — военная диктатура, когда мир с внешним врагом заключен[1] для того, чтобы тем легче было раздавить «внутренних врагов», как цинично, откровенно пробалтывается «Гражданин», — в такое время мирно заниматься науками нельзя. Это вы заявили еще весной, и если ваши решения не были лишь красивыми словами, — а все ваше поведение подтверждает это, — то не будете мирно заниматься вы и теперь, как бы ни решили вопрос о «замирении» университетов профессора, примкнувшие весною к вашей забастовке.

Нет, не заниматься, согласно уставу и «применительно к подлости», т. е. программам и данным официальной науки, будете вы, а свободно изучать и выяснять свое отношение ко всем волнующим Россию вопросам, разбираться в политических лозунгах и платформах различных партий, помогать последовательным и честным революционерам изобличать и клеймить разных «реальных» политиков. Вы используете аудитории и все те удобства, которые доставляют учебные заведения, чтобы совместно с пролетариатом немедленно же начать подготовку к вооруженному восстанию, этому единственному исходу русской революции. Широко агитировать идею восстания, знакомить товарищей с задачами и техникой уличной борьбы, выработать целесообразные формы организации для боевого момента, организовать боевые дружины, содействовать мобилизации пролетариата, — за все это должно немедленно приняться революционное студенчество, и для этой цели оно должно обратить залы университетов и институтов в штаб-квартиры своей революционной работы.

Если вы внимательно всмотритесь в те приемы борьбы, которые выработали рабочие в последний год, то вы увидите, что мы не советуем вам ничего невозможного... то здесь, то там вспыхивают всеобщие политические забастовки, приостанавливающие всю буржуазную жизнь, все дезорганизующие и держащие в вечном страхе всех власть имущих. И близко уже то время, когда все эти отдельные ручьи сольются в общий могучий поток! Для выработки и применения подобных новых приемов борьбы, для концентрирования и организации своих сил, для подготовки к недалекому уже моменту последней решительной схватки с царизмом, — для всего этого вы должны теперь открыть высшие учебные заведения. Но открыв их, вы ни в коем случае не должны дать возможность правительству утверждать, что «на Шипке все спокойно». Нет! поведите дело так, чтобы оно с грустью вспоминало о том недавнем прошлом, когда вы только мирно бастовали!!

(«Пролетарий» № 20, от 27 сентября 1905 г.)

---

[1] Имеется в виду заключенный 23 августа 1905 г. в Портсмуте мирный договор с Японией. —*Н. Ж.*

ГЛАВА III

ВОПРОСЫ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В МАССОВОМ ДВИЖЕНИИ В ПЕРИОД РЕВОЛЮЦИИ 1905—1907 гг.

(Из хроники газет и журналов)

МАССОВОЕ ДВИЖЕНИЕ ЗА ЗАХВАТ ШКОЛЫ

1. Народные митинги в университетах

Когда, в конце августа 1905 г., профессора, собравшиеся в Москве на второй делегатский съезд академического союза, обсуждали вопрос о возобновлении учебных занятий, они, вероятно, предполагали, что население высшей школы останется в наступающем полугодии прежним по своему составу, т. е. будет слагаться из студентов и профессоров.

Эти предположения, как известно, не сбылись. Газеты за сентябрь и октябрь месяцы прошлого года изобилуют сообщениями вроде нижеследующих: 14 сентября на курсах Лесгафта состоялась, по вопросу о возобновлении занятий, сходка, собравшая свыше тысячи участников, главную массу которых, после курсисток, составляли рабочие; сходка 17 сентября на курсах Лесгафта привлекла массу участников; публика все время приходила и уходила; в общем числу участников сходки доходило до 3—4 тыс. человек; кроме слушательниц курсов Лесгафта, на сходке были учащиеся других высших учебных заведений, рабочие и много интеллигентной публики, уже не принадлежащей к учащейся молодежи; митинг 2 октября в Горном институте, начавшийся в 4 часа дня, привлек (как и все митинги в высших учебных заведениях) массу участников; благодаря праздничному дню, большой процент участников составляли рабочие; конференц-зал был переполнен; были заняты и другие помещения института, оказавшиеся хоть сколько-нибудь подходящими для митингов; 8 октября состоялся митинг в Военно-медицинской академии; ввиду того, что аудитории академии многочисленны и вместительны, митинг привлек небывалую массу публики; среди последней находились преимущественно рабочие и курсистки; студенты университета, равно как и остальных высших учебных заведений и даже сами студенты-медики, по сравнению с посторонней публикой, представляли столь малочисленные группы, что положительно терялись в этой многотысячной разношерстной, то и дело устремлявшейся из одной аудитории в другую, массе; в 8-й аудитории происходило собрание группы заводских и фабричных рабочих; в 7-й аудитории собрались литографщики и наборщики; в 6-й — представители всех партий; анатомический театр был предоставлен ювелирам и золотых дел мастерам; в студенческой столовой собрались железнодорожные служащие.

Приведенные выше факты относятся к Петербургу. Но совершенно аналогичные данные сообщались газетами в сентябре и октябре и относительно высших учебных заведений других городов.

Фактические данные по вопросу о составе населения высших школ в сентябре и октябре минувшего года позволяют, повидимому, придти к следующим выводам:

1) Если посторонние для данного учебного заведения лица и приходили на лекции профессоров, то сравнительно редко; да и в этих — сравнительно редких — случаях посторонние лица все же являлись, преимущественно, учащимися в других высших учебных заведениях; на студенческих собраниях по чисто академическим вопросам посторонняя публика в смысле лиц, вообще не принадлежащих к составу студентов или студенток, присутствовала в сравнительно небольшом числе; на собрания для обсуждения «злободневных» политических и тактических вопросов посторонние лица стекались массами.

2) Публичные собрания для обсуждения злободневных вопросов сперва назначались студентами. Но затем — по крайней мере в некоторых местах — организация митингов и других политических собраний в стенах высшей школы перешла к лицам, для нее посторонним. Так, в Петербурге — митинги в университете и других учебных заведениях назначались советом рабочих депутатов, союзом союзов, делегатским съездом железнодорожников, — и не было уже больше лица или учреждения, являвшегося хозяином помещения; университет всегда, в любой день после двух часов должен был принять в свои стены митинг, назначенный кем-либо, сделавшим о том объявление в газетах.

3) Политические собрания, происходившие в высших учебных заведениях, не могут быть признаны студенческими; студенты представляли собою только одну из групп, участвовавших в этих собраниях; в целом ряде случаев эта студенческая группа являлась даже сравнительно малочисленной, — студенты терялись в массе лиц, не учащихся в высших учебных заведениях.

4) Достигнуть того, чтобы политические собрания не происходили в часы, назначенные для учебных занятий, оказывалось — в большинстве случаев — возможным. Но ни постановления советов некоторых высших учебных заведений о том, что собрания с участием посторонних лиц не допускаются, ни даже соответствующие, очень немногие постановления студенческих сходок не прекращали наплыва общественных масс на политические собрания. Наплыв этот был прекращен чисто механическим путем — закрытием высших школ, последовавшим около половины октября, по распоряжению правительства в одних высших учебных заведениях, по постановлению советов — в других...

Такова первая группа фактических данных из недавнего прошлого высшей школы. Их краткий смысл заключается, вероятно, в том, что в сентябре и октябре минувшего года высшие школы стали такими учреждениями, в стенах которых широкие общественные массы проникались оппозиционным политическим настроением. Действительно, широкие массы: среди цифр, определяющих число участников митинга, состоявшегося в данном учебном заведении, встречаются — относительно, например, Петербурга — и такие, как 10 тыс., 11 тыс., 25 тыс.

Да, тут — на сходках и митингах, а не на профессорских лекциях — горели в прошлом полугодии действительные огни жизни высшей школы.

Чем занимались участники сходок и митингов? Отчасти — академическими вопросами, главным же образом — вопросами политическими. Общее содержание этих вопросов, а также отношение к ним участников собраний могут быть несколько освещены следующими выдержками из газетных сообщений за сентябрь и октябрь месяцы прошлого года. «Ораторы затрагивали в своих речах главным образом общие темы, стараясь разобраться в текущих событиях и выработать общий план действий. Отношение к вопросам как у ораторов, так и у слушателей было в высшей степени серьезное. На сходке были представлены почти все существующие в настоящее время партии и течения, и ораторам часто приходилось отвлекаться в область программных споров... Неуверенность в завтрашнем дне создавала напряженное настроение». («Наша жизнь», № 273). «Представители двух крайних общественных течений вступили между собою в горячие споры. Были попытки со стороны одного оратора заняться на собрании пропагандой партии центра: оратор призывал студентов примкнуть к либеральной буржуазии, интересы которой будто бы связаны с общим делом прогресса. Призыв оратора не встретил в собрании сочувствия» («Сын отечества», № 191). «Знаете, что больше всего меня поразило на университетском митинге? — необыкновенный образцовый порядок! В актовом зале был вскоре объявлен перерыв, и я отправился бродить по коридору. Университетский коридор — это целая улица. Все аудитории, прилегающие к коридору, были полны народа, в них происходили самостоятельные митинги по фракциям. Самый коридор был переполнен до последней возможности, взад и вперед двигалась толпа. Иные сидели на подоконниках, на скамьях, на шкапах. Курили. Негромко разговаривали. Можно было подумать, что находишься на многочисленном рауте, только немножко более серьезном чем обыкновенно. А между тем, это был народ — самый настоящий, подлинный народ, с потрескавшимися от работы красными руками, с тем землистым цветом лица, который является у людей, проводящих дни в запертых, нездоровых помещениях. И у всех блестели глаза, глубоко ушедшие в орбиты... Для этих малорослых, худых, плохо упитанных людей, пришедших сюда с фабрики или с завода, из мастерской, где калят железо, плавят чугун, где от жары и дыма захватывает дыхание, университет это точно храм, высокий, просторный, сверкающий белоснежными красками. И каждое слово, которое произносится здесь, звучит молитвой... Пробудившаяся любознательность, как губка, пьет всякое (?) учение» «Русь»).

Когда в Московском университете из-за политических собраний профессорам пришлось уходить из аудиторий и возникла опасность применения общей администрацией мер к насильственному прекращению митингов, университет был временно советской комиссией закрыт, а ректор университета, покойный князь С. Н. Трубецкой, обратился 22 сентября к студентам с речью, в которой сказал, между прочим, следующее: «За безусловную свободу общественных и политиче-

ских собраний я стоял всегда и везде... и тем не менее я скажу вам здесь не только как ректор и профессор, но как общественный деятель, что университет не есть место для политических собраний, что университет не может и не должен быть народною площадью, как народная площадь не может быть университетом; и всякая попытка превратить университет в такую площадь или превратить его в место народных митингов неизбежно уничтожит университет, как таковой... Господа, поддержите университет и помните, что он принадлежит русскому обществу, что вы дадите ответ за него» («Слово», № 265). 12 сентября на сходке студентов Политехнического института проф. А. С. Постников, по уполномочию совета профессоров, заявил, что, если студенты примут резолюцию, обсуждавшуюся на сходке 9 сентября и рекомендующую устраивать в институте митинги и народные собрания, — профессора института должны будут подать в отставку («Наша жизнь», № 262). 21 сентября совет института гражданских инженеров заявляет студентам: «Устройство общедоступных митингов не только мешает занятиям студентов и преподавательского персонала, но и подвергает митинги, как общественные собрания, контролю административной цензуры, а самый институт, где они происходят, возможности административного вмешательства»; поэтому совет снова решительно высказывается против митингов и предупреждает студентов, что в случае дальнейшего созывания митингов студентами совету придется «совершенно отказаться от управления институтом и закрыть его» («Наша жизнь» № 294). 24 сентября совет Горного института находит необходимым заявить студентам, что, если митинги будут происходить в стенах института, совет вынужден будет закрыть институт и сложить с себя свои полномочия («Северо-западное слово», № 2409). Правда, далеко не все советы петербургских высших учебных заведений обратились к студентам со столь решительным заявлением о том, что во имя интересов школы надо прекратить митинги; некоторые из советов склонялись, кажется, к тому взгляду, — формулированному 1 октября в общем собрании петербургского отдела академического союза («Наша жизнь», номер от 2 октября), — что при данных политических условиях мигинги в высших учебных заведениях — явление неизбежное и что закрывать двери высшей школы возможно только в целях ограждения жизни и свободы учащихся, но не из-за митингов, как таковых.

Если по вопросу об устройстве в стенах школы политических митингов мнению профессорского совета данной школы и придается какое-нибудь значение, то только значение простого мнения, для студенчества необязательного. «Мы, слушательницы высших женских курсов, признаем своим долгом осуществление права свободных собраний и открываем аудитории для митингов», — и достаточно. А — «инициативу устройства их предоставляем» — студенческой организации курсов, — «в которую и просим направлять соответствующие заявления» («Сын отечества», № 202). — «Открывая институт, считаем фактически существующей полную академическую автономию, т. е. присваиваем себе право сходок, организаций и всего, что предполагает свобода академической автономии» («Сын отечества», № 187). Совет Горного института запрещает устройство в стенах института политических митингов.

Решено: «игнорируя постановление совета, устроить политические митинги в четверг и субботу текущей недели» («Наша жизнь», № 287)...

Затем, в Москве имели место такие явления, которые остались вполне неизвестными Петербургу: захват вооруженными студентами части университетских зданий, дежурство студенческой дружины на одной стороне улицы и охотнорядской дружины на другой и пр...

(«Вестник воспитания», 1906 г., № 2)

2. *Крестьянские заявления и требования*

В приговоре крестьян Аксиньинской волости, Московской губ., читаем: «Мы, крестьяне, и весь нуждающийся народ, спали до сих пор; спали тяжелым, отравленным сном невежества. Люди, которым хорошо жилось от нашего тяжелого, ужасного сна, всеми силами и средствами старались удержать нас в этом проклятом, отравленном сне». В приговоре Мисновичской волости, Смоленской губ., крестьяне пишут: «Нам хороших школ не дают, нарочно держат нас в невежестве, даже правдивых книг не пускают в деревню. И после всего этого нас называют невежественными и грязными и с презрением от нас отворачиваются. Как же нам сделаться разумными и чистыми, если нужда и голод заставляют нас все время работать на богачей, чистить и холить их?»... Во многих приговорах отмечается политика правительства по отношению к свободному устному и печатному слову. Крестьяне Сутовской волости, Витебской губ., пишут, что «не могут читать простой газеты или какой-либо книжки, чтоб не навлечь на себя подозрения в чем-то». Письмо крестьян Гадячского уезда отмечает «злонамеренное и умышленное угнетение живого печатного, правдивого слова, путем систематической конфискации нашей крестьянской газеты под заглавием: «Крестьянский депутат», в то время, когда черносотенным прокламациям и газетам суворинского духа предоставлен широкий простор». Между тем потребность в правдивом освещении развертывающихся событий в современной деревне огромная. Двухтысячный митинг в Белой Глине, Ставропольской губ., например, постановил: «устраивать митинги, объяснять народу, что делается в Думе и в России, приобретать для народа книги, газеты и устраивать комитеты в других селах».

Из множества лежащих перед нами наказов нет почти ни одного, в котором не выставлялись бы народом те или другие требования по народному образованию. Некоторые из них, и при том очень немногие, сводятся к простому требованию всеобщности и общедоступности образования. В несравненно большем числе случаев выставляется принцип всеобщего бесплатного образования. Так, в наказе крестьян с. Борсны, Бузулукского уезда, читаем: «Нам необходимо всеобщее бесплатное обучение, чтобы народ знал, как ему избежать разорения». Приговор села Старой Михайловки, Саранского уезда, требует «ввести всеобщее обучение и бесплатное, доступное для всякого сословия; улучшить существующие школы и построить новые по всем деревням». Нижнесерогозский сельский сход требует «всеобщего, бесплатного и беспрепятственного обучения во всех учебных заведениях» и т. д. В нескольких пригозорах и наказах принципы всеобщности и бесплат-

ности детальируются в применении к низшим с одной, средним и высшим учебным заведениям с другой стороны.

В очень значительной группе приговоров и наказов проводится принцип обязательности начального народного образования, при чем в большинстве случаев оговаривается, что оно должно быть установлено за счет государства. Небезынтересно отметить, что в нескольких случаях в этом вопросе не делается никаких различий между учебными заведениями разных степеней. Так, по словам наказа Куракинской волости, Малоархангельского уезда, «народное образование должно быть всеобщим, обязательным и бесплатным как в низших, так и в средних и высших учебных заведениях», а наказ села Григорьевки, Николаевского уезда, требует — «обязательного всеобщего на государственный счет образования как низшего, так и высшего». В наказе же Сосновской и Шарканской волостей, Сарапульского уезда, заключается требование: «ввести всеобщее обязательное начальное обучение и открыть доступ бесплатный для всех желающих учиться в средних и высших учебных заведениях».

В числе наказов есть и такие, которые не ограничивают своих требований в области народного образования приведенными общими принципами и развивают более сложную систему. В наказе крестьян Ставропольской губ. депутату Мишину говорится, что «образование должно быть доступно для каждого как богатого, так и бедного, и все население должно получать образование от низшего до высшего как общее, так и техническое, по разным отраслям, по способностям и желанию каждого, на казенный счет». Следует упомянуть о постановлениях крестьян села Томаровки, Белогородского уезда и Бельчанской волости, Одесского уезда, заключающих в себе между прочим требование об отделении церкви от государства. Крестьяне Аксиньинской волости, Нижегородского уезда, пишут, что «должно быть введено как можно скорее всеобщее, обязательное обучение с расширенной программой, а также по всем местам вечерние курсы для взрослых, так как мы хотим скорее выйти из тьмы и невежества». В приговоре селений Чериковского уезда развивается такая схема: «все дети школьного возраста, обоего пола, должны получать образование на государственный счет в низшей и средней школах. Немедленно должны быть открыты и устроены крестьянские гимназии, технические и реальные училища по уездным городам, куда бы могли поступать дети крестьян, не стесняемые ни дорогой одеждой, ни высокой платой за квартиры и учение». В приговоре села Николаевки, Петровского уезда, также выставляется «широкий доступ народу к дальнейшему образованию, учреждение высших сельских школ, народных университетов». В наказе депутату Тесле от граждан г. Зенькова выставлены требования «обязательного на общегосударственный счет начального образования для всех — среднего и высшего — для желающих; установления на общегосударственный счет всероссийского народного газетного фонда для бесплатной рассылки прогрессивных газет, журналов, брошюр и не менее экземпляра стенографического отчета о заседаниях Гос. думы в каждый город и селение для того, чтобы все граждане знали о текущем моменте политической жизни страны». В двух наказах от

крестьян Ковенской губ. заключается требование «учреждения литовских школ с литовцами-учителями».

Кроме приведенных наказов и приговоров следует упомянуть, что в Думу поступило несколько коллективных заявлений от крестьянских женщин, в которых также уделяется внимание вопросам народного образования. Так, в заявлении крестьянок Воронежского уезда между прочим говорится: «Мы знаем, что мы темные, а кто заботился научить нас? Матери наши сами были неграмотные; мы были с малых лет только няньками и пряхами. Нам нехватало места в школе — там сидели наши братья. Теперь школ стало больше, нашлось место и девочкам, а от них и мы стали понимать и во все вникать». Крестьянки заявляют, что «желают себе прав не только для себя: с правами мы можем тогда заступиться за своих мужей и детей»...

(«Вестник воспитания», 1906 г., № 6)

3. Солдатские заявления и требования

Общее возбуждение, охватившее всю страну, отразилось даже и на таком замкнутом и изолированном слое ее населения, как армия. Правда, благодаря особенностям ее жизни, происходящие в ней процессы имели пока очень мало внешних выражений, но тем большую внутреннюю цену имеет каждый подобный акт. Ограничиваясь интересующею нас областью вопросов народного образования, приведем для примера несколько относящихся сюда заявлений. Депутацией Ростовского полка, в числе других солдатских требований, было заявлено, между прочим, требование свободного доступа в читальни и устройства библиотеки. Нижними чинами роты Военно-электро-технической школы были выставлены требования: свободный выпуск книг в казармы, выписка на казенный счет газет и журналов, свободный доступ в библиотеки общественные и частные, свобода собраний в казармах. Наиболее полные требования были выработаны выборными от нижних чинов владивостокского гарнизона на целом ряде собраний. В числе их находим, между прочим, следующие: отмена льгот по образованию; свободное собрание нижних чинов без участия неприглашенных офицеров; устройство собраний для нижних чинов по образцу офицерских; устройство в ротах школ и библиотек, при чем книги и газеты должны выписываться по желанию всей роты; устройство народных университетов и всеобщего обучения грамоте, причем доступ во все учебные заведения должен быть открыт всем национальностям без ограничения.

...Среди войска образовательные требования также нашли себе место. В многочисленных заявлениях, исходящих от матросов, солдат и казаков, указывается на невозможность продолжать дальше прежнюю систему, стремившуюся оторвать солдат от сознательной общественной жизни и преграждавшую им путь к сколько-нибудь широкому общему развитию. — «Развяжите от темных пут нашу мысль, и она польется одной свежей струей вместе с сознательными гражданами», — читаем, например, в письме солдат омского гарнизона на имя члена Думы Ишерского. В заявлении донских казаков на имя депутата Се-

дельникова звучит та же нота: «Нам не позволяют читать газеты и подсовывают такое чтение, которое явно вселяет национальную вражду и даже призывает к избиению евреев». Наказ от солдат одного полка петербургского гарнизона крестьянским депутатам трудовой группы содержит между прочим следующие строки: «Ваше благородие, крестьянские депутаты, не забудьте про нас и требуйте, чтобы нам дали свободу читать, что хотим».

Требования в области образования, формулированные различными войсковыми частями и предъявленные начальству, сводятся главным образом к обеспечению солдатам возможности читать какие им угодно газеты и книги, к устройству в воинских частях библиотек, свободных от каких бы то ни было ограничительных каталогов, и к предоставлению солдатам полной свободы в пользовании неслужебным временем. Из более типичных и полных требований можно указать хотя бы на следующее. По мнению солдат Варшавского военного округа, солдатам должны быть обеспечены: свобода союзов, т. е. право устраивать солдатские общества для чтений, устройства библиотек, развлечений и пр., обязательное обучение неграмотных, устройство библиотек с допущением всяких книг и газет. Солдаты 10-го и 15-го саперных батальонов потребовали «устроить ротные и батальонные библиотеки, снабженные и постоянно пополняемые книгами, газетами и журналами, по выбору библиотечного комитета, который ведает все дела библиотеки и избирается солдатами из своей среды в количестве четырех членов. Члены библиотечного комитета должны быть освобождены от всяких других обязанностей и занятий. Библиотеки должны содержаться на батальонные суммы». Седьмой кавалерийский полк требует «устроить читальни, в которых выписывались бы учебники, всевозможные передовые газеты и журналы, которые до сего времени нам запрещено было читать; в читальнях будет основано и обучение грамотности».

(«Вестник воспитания», 1906 г., №№ 4 и 6).

4. *Постановления Учредительного съезда Всероссийского крестьянского союза*[1]

(31 июля 1905 г.)

V. По вопросу о народном образовании. Постановлено единогласно: низшее образование должно охватывать курс не менее 5 лет и быть общедоступным, обязательным, бесплатным и государственным, при-

[1] О значении и роли Всероссийского крестьянского союза В. И. Ленин писал: «Крестьянский союз рос с сказочной быстротой в период революционного вихря. Это была действительно народная массовая организация, разделявшая, конечно, ряд крестьянских предрассудков, податливая к мелкобуржуазным иллюзиям крестьянина (как податливы к ним и наши социалисты-революционеры), но безусловно «почвенная», реальная организация масс, безусловно революционная в своей основе, способная применять действительно революционные методы борьбы, не суживавшая, а расширявшая размах политического творчества крестьянства, выдвигавшая на сцену самих крестьян с их ненавистью к чиновникам и помещикам, а не полуинтеллигентов, которые так часто бывают склонны сочинять всякие проекты сделок между революционным крестьянством и либеральными помещиками» (Собр. соч., т. IX, стр. 129).

чем обязательность обучения должна распространяться и на девочек. Между школами низшего, среднего и высшего типов должны быть установлены переходы для последовательного продолжения образования. Все школы должны быть светские и не должны давать никаких прав и преимуществ. Преподавание должно вестись на местных языках. Преподавание закона божия признано необязательным и должно быть предоставлено усмотрению родителей учащихся. За обязательность преподавания закона божия было подано 3 голоса. Введение в преподавание низших школ сельского хозяйства и ремесл признано нежелательным.

В школах низших должно быть организовано кормление детей в учебное время и предоставлено нуждающимся пользование одеждой и ночлегом.

(*В. Иванович*, Российские партии, союзы и лиги)

5. *Школа в руках крестьян*

208 представителей Прямухинской волости Тверской губ. в приговоре заявляют, что они «образовали крестьянский волостной союз, имеющий целью мирным путем — путем просвещения — добиваться известных прав и улучшения материального положения. Действия наши сосредоточились на одном: всеми средствами, как можно скорее, поднять наше умственное развитие, перед которым так судорожно трепещет наша (читай — чортова) плутократия. Школы, устроенные правительством, нас ничему не научили, а только затемнили наш разум, что, конечно, только и требовалось правительству. Поэтому, чтоб дети наши были лучше обучены и больше знали, мы решили не считаться с министерской программой в школах и предложили учащим нашей волости программу обучения расширить сообразно требованиям текущей жизни. Тем же учащим, которые сами были плохо обучены, мы предложили оставить школы и нанять на их места других, которые бы не только детей обучали, но помогали и старшим развиваться и для этого читали бы нам книжки и разъясняли то, чего мы не понимаем».

(«Русская школа», 1906 г., № 10, стр. 12)

6. *Борьба за школу на национальных окраинах*

...Главнейшими проявлениями борьбы населяющих Россию народностей за свободную национальную школу в настоящее время были следующие.

В конце ноября прошлого года в г. Юрьеве происходило собрание эстонских народных депутатов, которое, между прочим, приняло такие постановления по вопросам образования. Собрание высказалось за немедленное введение временного самоуправления как в городах, так и в деревнях, причем отдельные самоуправления объединяются в общеземский союз; все правительственные учреждения и чиновники подлежат бойкоту, и все управление ведется посредством вновь учрежденных органов. Временное самоуправление выбирается взрослыми членами общества обоего пола на основании всеобщего, равного, пря-

мого и тайного голосования при пропорциональности выборов. Управление школами необходимо предоставить новым органам самоуправления; необходимо немедленно ввести преподавание на родном языке: русский язык остается как один из предметов обучения. Полномочия временного самоуправления в области народного просвещения во время его правления должны быть неограниченны; все его постановления должны приниматься на основании демократического голосования.

Несколько ранее в г. Риге заседал грандиозный (около 1000 человек) конгресс латышских народных учителей, который принял следующую резолюцию: «Принимая во внимание, что: 1) народную школу посещают главным образом дети неимущих классов населения, 2) что в интересах этих неимущих классов — правильно развивать классовое самосознание, съезд находит, что задача народной школы состоит не только в том, чтобы сообщать побольше знаний, но также и в том, чтобы воспитать сознательных граждан, которые были бы в состоянии понять и защищать свои политические и экономические интересы. Для осуществления этой цели необходимо: 1) освободить народную школу от всякого административного надзора, передать ее в заведывание общественных учреждений и отменить теперешнее бюрократическое школьное управление; 2) ввести обязательное бесплатное школьное обучение для всех детей в возрасте от 8 до 14 лет; 3) ввести в народной школе преподавание на родном языке, а русский язык преподавать как обязательный предмет; 4) расширить программу народной школы введением в нее политической экономии и законоведения, причем программу народной школы должно согласовать с программой средней школы». По вопросу о типах народной школы съезд высказался в том смысле, что необходимо «ввести в народной школе шестигодичный курс обязательного обучения (по классной системе), причем должна быть установлена органическая связь между народной и средней школой с 4—6-годичным курсом обучения (по предметной системе) и между средней и высшей школой».

В наших правительственных сферах справедливые требования латышского и эстонского народов вызвали только одну частичную меру, состоявшуюся 18 июня прошлого года; а именно: постановлено, что во всех классах учебных заведений Прибалтийского края преподавание закона божия, церковного чтения и местных языков должно производиться на природном языке учащихся, при обучении же арифметике в одноклассных и первых классах прочих начальных училищ «допустить, в соответствии с потребностями местного населения, пользование кроме русского языка, природным языком учащихся». Однако даже и с этим постановлением произошло столь обычное для наших канцелярских порядков «недоразумение», о разъяснении которого просил один из учителей письмом в редакцию «Нашей жизни». Приведенное постановление, говорится в этом письме, скоро стало известно всему населению края, и родители, приводя детей в школу, стали требовать от учителей приведения его в исполнение, но оказалось, что исполнение этого, конечно, совершенно справедливого требования народа грозит учителям весьма серьезными последствиями,

до лишения места включительно, так как ими не получено от начальства относительно этого вопроса никаких разъяснительных «циркуляров». Вслед затем это, как и все другие «недоразумения» местной жизни, потонуло в буре общего народного восстания, которым завершилось систематическое, долголетнее угнетение местного населения. Во время этого восстания погибло немало латышских и эстонских учителей, многие из которых расстреливались без всякого суда, по каким-то спискам и фотографическим карточкам. Значительное число других учителей принуждено было спасаться бегством.

В Литве ненормальное положение школьного дела также доведено правительством до острого кризиса. Еще 5 сентября прошлого года администрация Виленского учебного округа и министерство народного просвещения считали возможным ограничиться по этому наболевшему вопросу такой частичной мерой, как разрешение, впредь до особого распоряжения, временно установить правильное преподавание закона божия римско-католического исповедания в учебных заведениях для учеников-поляков на польском языке, а для белоруссов организовать преподавание закона божия на их природном языке. Само собой разумеется, что это распоряжение никого не могло удовлетворить. Уже в октябре месяце в газетах стали появляться телеграммы, гласящие, что в таких-то селениях «в народные училища ворвались неизвестные лица и силой прекратили учебные занятия, требуя преподавания на литовском языке». В ноябре в Ковенской и других губерниях с литовским населением русские учителя повсеместно изгонялись и предъявлялись требования заменить их литовскими. Ввиду этого народного движения в конце ноября начальником края было издано объявление, которым разъяснялось крестьянам, что «некоторые домогательства их подлежат немедленному удовлетворению, например преподавание литовского языка в народных школах», другие же пожелания крестьян подлежат разрешению Гос. думы, причем генерал приглашал крестьянство успокоиться, предупреждая, что всякое насилие будет решительно подавлено. В декабре месяце генерал-губернатор сделал распоряжение, чтобы неуплаченное удаленным русским народным учителям содержание взыскивалось из мирских сумм путем предъявления исков через земских начальников, с предварительным исполнением. Положение изгнанных русских учителей было отчаянное, тем не менее огромное большинство их сумело посмотреть на свое дело с правильной общественной точки зрения. В декабре собрался в г. Ковне съезд русских учителей, от имени которого в газетах было опубликовано следующее заявление: «Волна всеобщего освободительного движения, охватившего весь русский народ, коснулась и литовцев: литовский народ, сознав свое право на культурное самоопределение, прежде всего пожелал иметь у себя школу, где бы преподавание велось на его природном языке и этим достигались бы наиболее успешные результаты обучения, которое требует, чтобы преподаватель переходил от известного к неизвестному, а не наоборот. Так как большинство русских учителей не могут вести преподавание на литовском языке, то, по причине предъявленных населением требований, они принуждены были прекратить свои занятия в школах. Те

учителя, которые не прекращали занятий добровольно, изгонялись населением. В настоящее время учителей, изгнанных и принужденных прекратить свои занятия, насчитывается до 200 человек. На губернском съезде, состоявшемся в г. Ковне 6 и 7 декабря с. г., выяснилось, что русские учителя не враги литовского народа, не противники его стремлений и прав на культурное самоопределение, а друзья, которые разделяют его мнение о необходимости родной для него школы с учителями-литовцами. По указанному поводу учителя единогласно вынесли следующую резолюцию: «Общее учительское собрание вполне сочувствует национально-культурному литовскому движению, считая его прогрессивно-освободительным, и выражает лишь пожелание, чтобы это движение не выражалось в грубой форме по отношению к русским». Кроме принципиального отношения к школьному кризису, собрание учителей высказало настоятельную просьбу о материальном им вспомоществовании до получения новых мест. Учебное начальство и местная администрация отнеслись отрицательно к вынесенной учителями резолюции, и хотя обещали принять меры к тому, чтобы просьба о материальной помощи получила благоприятное разрешение, но, повидимому, к обещаниям относятся более чем пассивно, так как до сих пор не получается никакого ответа. Нужда среди изгнанных и оставивших службу учителей ужасная. Вместе с своими семьями они обречены на систематическое голодание. Немедленная помощь необходима».

На съезд русских учителей был командирован делегат Литовского учительского союза, который произнес очень характерную речь, выясняющую точку зрения литовцев на все происшедшее: «Я прислан к вам союзом учителей литовцев. Наше стремление — отвоевать себе место в Литве. Мы объявили войну не вам, не учителям, а правительственной школьной системе, не принесшей ожидавшейся пользы за 40 лет применения даже правительству. Нас не успели обрусить, — напротив, в населении пробудили лишь недовольство к России. Ныне наше население не хочет вас и удаляет. Мы не виновны, если по отношению к вам население подчас применяет меры репрессии, ибо ни со стороны литовской интеллигенции, ни со стороны социал-демократических организаций не было направлено ни одного действия, ни одного воззвания против личности учителей. Если были случаи насилия и репрессии, их следует приписать недостатку культуры вследствие долголетней бюрократической опеки. Некультурное население борется некультурными средствами. Я, представитель союза учителей-литовцев, пришел сюда, чтобы сказать вам, что с своей стороны наш союз употребит все усилия, чтобы умиротворить литовское население, чтобы впредь не повторялись случаи грубого удаления вас. Вы не виновны, виновато правительство. Когда вы будете уезжать отсюда, нам следует расстаться друзьями».

Относительно губерний Царства польского журналом комитета министров, утвержденным 6 июня прошлого года, были приняты следующие постановления. Во всех учебных заведениях Варшавского учебного округа преподавание закона божия римско-католического исповедания ведется на природном языке учащихся, и для преподавания закона божия

и польского языка должно быть отводимо «достаточное количество уроков». Подтверждено, что преподавание польского языка в начальных училищах должно производиться на польском языке. Министру народного просвещения поручено «принять немедленно» меры к отмене всех изданных административным порядком распоряжений, ограничивающих пользование учащимися польского происхождения во внеурочное время своим природным языком и обязывающих частные учебные заведения вести преподавание иных предметов, кроме физико-математических и исторических, на русском языке. Кроме того, министру народного просвещения предоставлено «безотлагательно разработать» и внести без сношений с ведомствами в Гос. совет представления о допущении в одноклассных начальных училищах и первых классах прочих начальных училищ при преподавании арифметики пользоваться, кроме русского, также и польским языком. Вот и все, что решилась уступить бюрократия для дела народного образования такой культурной нации, как поляки. Затем 1 октября последовал указ, которым, в виде временной меры, министрам народного просвещения и финансов предоставлено право «впредь до рассмотрения в законодательном порядке вопроса о частной школе разрешить в губерниях Царства польского как в существующих, так и в имеющих открыться разного рода частных учебных заведениях, хотя бы и с курсом, превышающим курс прогимназий, преподавание на польском и литовском языках всех предметов, кроме русского языка, истории и географии, которые должны преподаваться по-русски и должны быть предметами обязательными для тех типов школы, в программы коих, на основании действующих законов, предметы сии входят». Пока школьные и иные канцелярии разрабатывали приведенные мероприятия, жизнь неудержимо шла вперед, и борьба за полную, немедленную национализацию охватила всю Польшу: народ польский взял дело в собственные руки. Какими средствами ему приходится осуществлять поставленную себе цель, которая и до сих пор еще, к сожалению, однакоже не достигнута, могут дать понятия хотя бы следующие появившиеся в русских газетах краткие, но так много говорящие известия. В сентябре месяце в м. Блашках, Калишской губ., «в здание городского училища была брошена бомба, начиненная гвоздями. Взрыв был слабый, и весь заряд гвоздей вылетел в сени, не причинив к счастию никакого вреда находившимся в это время в училище детям. Произошла страшная паника». Во исполнение состоявшегося в Варшаве в ноябре учительского съезда учителя сельских школ Плоцкой губ. вели преподавание своих предметов на польском языке. То же сделано многими учителями Ломжинской и других губерний, а с учителей, не исполнивших решения съезда, «агитаторы собирают подписку в том, что они введут преподавание на польском языке». Как телеграфируют из Варшавы, возобновившиеся было во многих городских училищах занятия со 2 января прекратились «вследствие угроз агитаторов польской националистической группы». По телеграмме от 6 января, «занятия в городских начальных училищах, прекращенные насильственно 2 января, понемногу возобновляются под охраной войск». По словам «Варшавского курьера», инспектор начальных училищ Ян-

ковский уволил 8 учителей, не пожелавших дать подписок, в коих они отказываются от постановлений октябрьских собраний учителей беспрекословно исполнять законные требования, касающиеся порядка и преподавания в училищах. Вскоре после этого четыре человека на улице напали на г. Янковского и «нанесли ему побои железными палками». Борьба канцелярии с польским народом, требующим себе нормальной национальной школы, не прекратилась до настоящего времени. Еще 25 декабря варшавский генерал-губернатор объявил обязательное постановление, гласящее, что лица, переходящие за определенные законом границы употребления польского и латинского языков в школах, подвергаются заключению в тюрьме на 3 месяца или штрафу в 3 тыс. руб. То же взыскание грозит редакторам и издателям газет и брошюр, пропагандирующих подобные действия. В результате вся школьная жизнь обширного края дезорганизована, а для народных учителей создано совершенно невыносимое положение. Вот что, например, пишет по этому поводу один из них в редакцию «Сына отечества»: «Для начального учителя в Царстве польском настали трудные времена. Общество требует, чтобы преподавание велось на польском языке, иначе не будет платить жалованья. Если учитель захочет вести преподавание на польском языке для того, чтобы получить жалованье или для того, чтобы более развить детей, — учебная дирекция удалит его со службы; учи только на русском языке — не получишь жалованья. До сих пор учитель так делал, чтобы «хорошо» было и для начальства и для общества, но зачем нам дальше лгать? Не лучше ли, чтобы преподавание велось на польском языке? Для того чтобы себе составить хоть малое понятие о том, как общество требует хорошей школы, переведу на русский язык прошение крестьян одного общества: «Мы, нижеподписавшиеся родители детей, коих воспитание детей лежит нам на сердце, спрашиваем г. начальника Варшавской учебной дирекции и г. попечителя учебного округа, будут ли наши дети учиться в школе на польском языке? Притом объявляем, что если нам не будет возвращена польская школа, не будем платить учителю жалованья».

О результатах, к каким привела школьная обрусительная политика в применении к различным народностям, населяющим Кавказ, вполне ясное представление дает следующий отрывок из статьи г. Боцвадзе об исторической судьбе грузинских народных школ: «Грузины, убежденные горьким опытом, отшатнулись от всех школ, перестали во многих местах платить жалованье учителю, насильно требовали закрытия бесполезных школ, не удовлетворяющих требованиям современной жизни; толпа деревенских жителей врывалась в школы, выгоняла оттуда учителей и закрывала их. Последний съезд духозенства в Тифлисе потребовал закрытия всех духовно-учебных заведений, как не соответствующих требованиям жизни грузинского народа. Все учителя народных школ Кутаисской губ. забастовали и прекратили занятия в школах и не думают возобновлять до тех пор, пока народные школы не будут преобразованы в том духе, чтобы они служили действительно просветительной цели, правильному образованию народа естественным путем, а не насильственному обрусению народа, не приводящему, как доказано опытом, ни к какому положительному результату». Представители всех сельских обществ Осетии, собравшись вместе для обсуждения своих нужд, признали, между прочим, необходимым закрыть все церковные школы в Осетии и взамен их открыть народные, введя обучение детей на родном их языке. А вот результаты недавнего отобрания армянских церковных имуществ, формулированные городским головой Нахичевани-на-Дону г. Хадамовым: «Школы частью закрыты, а частью должны будут в ближайшем времени закрыться; имущества остаются, за отсутствием фактического надзора, бездоходными и быстро приходят в разрушение». В Гурии, Имеретии, Мингрелии и в некоторых других местностях Кавказа, объятых революционным движением, школьное дело взято всецело в руки самого населения. В общем это движение почти тождественно с таким же движением латышского и эстонского народов, но, благодаря природным условиям Кавказа, оно имело возможность укорениться гораздо прочнее, и подавление его представляется делом огромной трудности. Перед лицом этого грандиозного народного движения кавказская администрация занимается такими же полумерами, как и ее собратья в других местностях. Впрочем, размах этих полумер здесь сравнительно крупнее. 2 августа состоялось решение о возвращении отобранных армянских церковных имуществ и об открытии армянских школ. Последнее поставлено очень «осторожно»: наместником, впредь до выработки нового положения, предоставлено католикосу всех армян открывать в пределах Кавказского наместничества при армяно-грегорианских церквах и монастырях церковно-приходские школы с тем, чтобы при открытии каждой школы епархиальными начальниками немедленно было сообщаемо канцелярии наместника. Затем сделано распоряжение об открытии библиотек в Гурии, несколько лет назад закрытых главным кавказским начальством. Что касается общего вопроса о положении в крае народного образования, то, как гласит официальное сообщение от 21 сентября: «Наместник на Кавказе, ознакомившись с положением дела народного образования в крае, признал необходимым ввести в начальных училищах среди туземного населения края некоторые преобразования, отвечающие желаниям населения и пользе дела. Для составления учебного плана на новых основаниях попечителем Кавказского учебного округа, согласно указания главного кавказского начальства, организовано было особое совещание при участии учителей из армян и татар. Выработанный этим совещанием учебный план внесен был на рассмотрение совета наместника. По докладу генерал-адъютанту графу Воронцову-Дашкову состоявшегося по этому предмету журнала совета, наместник положил резолюцию: «Настоящий журнал принять к руководству при дальнейшей безотлагательной разработке нового учебного плана начальной школы в среде туземного населения Кавказского края; временно же в течение настоящего учебного года руководствоваться одобренным 13 января 1880 г. бывшим наместником Кавказским и доселе не отмененным планом, предусматривающим ведение преподавания на родном языке учащихся при должной постановке языка государственного». О таковой резолюции его сиятельства сообщено попечителю Кавказского учебного округа для исполнения». Вопрос «безотлагательно разрабатывается» и по сие время.

Относительно положения народной школы в Украине правительством до настоящего времени не сделано даже и того, на что оно решилось для других национальностей. Между тем, коренная реформа школы в духе ее национализации здесь не менее необходима. Из постановлений общественных учреждений по этому вопросу приведем хотя бы два следующие. Херсонское губернское земское совещание по народному образованию высказалось за преподавание в низшей школе на национальном языке. Полтавская городская дума, обсуждая вопрос об открытии народной школы имени И. В. Котляревского, единогласно признала, что преподавание грамоты должно начинаться с обучения чтению и письму на украинском языке, по украинским букварям и книгам для чтения, что преподавание закона божия и арифметики должно происходить также на украинском языке, по украинским учебникам и что обучение русскому языку должно начинаться со второго года обучения и составлять отдельный необходимый и важный предмет. В Золотоношском уезде был произведен любопытный опрос 378 лиц, результаты которого изложены в корреспонденции «Сына отечества». По вопросу, на каком языке, украинском или русском, предпочтительнее преподавание в школе, за украинское преподавание высказались 324 лица, 46 отнеслись безразлично и только 8 стояли за русское преподавание (все — богатые мужики). По вопросу, украинские или русские книги они охотнее слушают и читают, 198 стояли за украинские книги, 78 — за русские, остальные отнеслись безразлично, особенно безграмотные. Наконец, по вопросу достаточно ли в школах изучить чтение и письмо по-украински, или необходимо читать и писать по-русски, 118 лиц находили достаточным изучение украинского чтения и письма, а 214 находили необходимым читать и писать «по-паньски», «по-ученому».

(«Вестник воспитания», 1906 г., № 2)

...Украинский 25-миллионный народ, видя, как правительство губило и губит нашу культуру и вместе с тем наше благосостояние, постепенно движимый духовной жаждой, требовал и требует:

«1. Чтобы для украинского населения на территории Украины народная школа была бесплатной и национально-украинской; преподавание в ней должно производиться на родном языке. Программа школы должна быть выработана заново, причем русский язык составляет особый предмет изучения.

2. Чтобы немедленно принять все меры к составлению учебников, и по языку и по содержанию соответствующих такой школе.

3. Чтобы немедленно открыть курсы для учителей и учительниц по украинскому языку, истории украинской литературы и истории Украины. Курсы должны быть временными.

4. Чтобы в учебных заведениях на территории Украины, где подготовляются учителя, были введены в курс изучения вышеуказанные предметы.

5. Чтобы в Киевском, Харьковском и Одесском университетах открыть особые кафедры по указанным предметам, а также кафедру украинской этнографии.

6. Осуществление этих принципов, детальная разработка программ и проведение этих принципов в жизнь на местах должно быть возложено на местные самостоятельные автономные органы самоуправления».

(Из речи депутата Гос. думы Сайко, «Русская школа», 1907 г., № 5/6)

УЧЕНИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ ЗА ЗАХВАТ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

1. Волна ученического движения после 9 января

Волна революционного движения, прокатившаяся после 9 января по всей России, захватила и средние школы; всякое нормальное течение жизни подрастающего поколения абсолютно стало невозможно. У него также явилась потребность выйти на улицу и открыто заявить протест против обветшавшего политического строя, заявить требование свободы жить и учиться. В ответ на это, как известно, в Курске было устроено полицией варварское избиение детей. Подобное же избиение пьяными стражниками было устроено в Кутаисе. Вот что пишут оттуда: «В понедельник, 14 февраля, утром, на воротах гимназии и реального училища было вывешено объявление, что занятия прекращаются по распоряжению начальства на неопределенный срок. Городовые и стражники просили всех учащихся разойтись. Ученики стали требовать директора, чтобы он объявил им об этом. Директор не вышел. Тогда ученики выбили окна в гимназии. Стражники разогнали их. Толпа реалистов, сняв гербы, числом около 400 человек, направилась в мужскую гимназию. По дороге в них стреляли и ранили одного реалиста. На Тифлисской улице к ним присоединились гимназисты. Все они, в количестве 800 человек, с пением марсельезы направились к центру города. Скоро их, однако, разогнали. Вечером, на гулявших по улицам гимназистов выпустили пьяных стражников. Стражники напали на детей и били так, что последних едва удалось вырвать из их рук. Избитые гимназисты лежат в городской больнице. Между прочим, убили трех приказчиков в то время, как они закрывали магазины. Пьяные стражники до того разошлись, что грабили магазины и всех прохожих. Губернатору едва удалось усмирить их. Убитых приказчиков повезли в деревню. Их провожала десятитысячная толпа; была масса венков; все магазины были закрыты. Во всех церквах, мимо которых проходили, раздавался печальный звон. Ограда бульвара совсем разнесена. 16 февраля забастовала и женская гимназия».

Известия об избиении на улицах учеников средних школ, распространяясь из города в город, еще более содействовали возбужденному настроению учащейся молодежи: учебные заведения чуть не всюду закрываются, ученики собираются на сходки, предъявляют свои требования начальству, выносят резолюции. Так, в Рыбинске «забастовала мужская гимназия, техническое училище и 2 старших класса женской гимназии. Поводом к забастовке послужило самоубийство гимназиста III класса Ланина. В числе требований, выставленных гимназистами, находится требование гласного разбирательства обстоя-

тельств гимназической жизни, которые стоят в связи с самоубийством Ланина». В Нижнем первыми начали забастовку реалисты. Они демонстративно прошли через Покровку до гимназии и предложили гимназистам прекратить занятия. На площадь высыпали и учащиеся других учебных заведений. Реалисты потребовали удаления от них сыщика-попа и инспектора. Недели две назад поп в парте ученика нашел прокламации, а инспектор дал «ход» делу.

Известие о курском избиении нашло отклик и в Ярославле. «21 февраля ученики гимназии потребовали от директора помещения для общегимназической сходки, чтобы обсудить курские события; когда им в этом было отказано, гимназисты прекратили занятия, вышли на площадь и, в числе 150 человек, направились в женскую гимназию, где также было прекращено учение. Нахождение значительной толпы учащихся на площади перед гимназией и на бульваре, и обсуждение волновавших их вопросов под открытым небом, в присутствии посторонней публики, заставило гимназическое начальство пойти на уступки и разрешить ученикам сходку в стенах гимназии. На этой сходке единогласно было решено протестовать против зверского избиения курской полицией учащейся молодежи; кроме того выражено пожелание невмешательства гимназического начальства во внешкольную жизнь учащихся и свободы кружков и собраний для них. Мужская и женская гимназии закрыты до 28 февраля. 21 февраля состоялось общее собрание семинаристов в числе около 500 человек. Единогласно принята забастовка. Единогласно был принят протест против курского избиения и выставлены некоторые требования. Забастовка распространилась также и на другие учебные заведения города». — В Минске забастовка семинаристов прошла более бурно. «Семинаристы бросились в квартиру ректора и разгромили там мебель, повыбросили из столов бумаги и документы. Из квартиры ректора вся толпа, — до 100 человек, — отправилась в квартиру инспектора, где произвела такой же разгром». В Одессе волнение и забастовки в средних школах начались с художественного училища. В училище были распространены прокламации, несколько учеников арестовано. В Николаеве на сходке технического училища была вынесена резолюция о том, что последние события в русской жизни лишили учеников равновесия духа, столь необходимого для успешного хода занятий. Поэтому учащиеся в Николаевском техническом училище, громадным большинством голосов, постановили прекратить занятия до 1 сентября 1905 г. и выразить свою солидарность с постановлениями студентов и с резолюциями Казанского, Саратовского, Новозыбковского и Варшавского технических училищ, Херсонского сельскохозяйственного и других учебных заведений относительно вопросов о прекращении войны, созыва учредительного собрания по принципу всеобщего, равного и прямого избирательного права с тайной подачей голосов и относительно вопросов о свободе печати, слова, собраний, союзов и свободы личности. В резолюции выражается полная уверенность в том, что педагогический совет не прибегнет к позорным мерам репрессии и деморализации среди учеников, — к мерам, которые уже ясно доказали свою неудовлетворительность и негодность

и которыми без того богата русская жизнь. Затем резолюция предлагает меры для упорядочения внутренней организации школы. Мы видим, что Николаевское техническое училище, наряду с академическими, вырабатывает уже и чисто политические требования и притом ставит их в первую линию. Еще больше течение это отозвалось на Кавказе. Так, в Тифлисе, на разрешенных самим начальством сходках гимназистов, был поднят вопрос, чем выразить свое сочувствие рабочим и студентам и как выразить протест против общего режима и отчасти против ученической атмосферы? Решили «забастовать». «Это, — пишет оттуда гимназист, — на нашем языке значит закрыть учебные заведения и устраивать демонстрации по улицам». Гимназии действительно закрылись, и учащаяся молодежь торжественно, с пением революционных песен, прошлась по улицам. Демонстрантов разгоняли, но жертв не было.

В Баку забастовка учащейся молодежи произошла после армянской резни. 14 февраля в местных газетах было напечатано извещение, в котором учащиеся приглашались на другой день на занятия, прекращенные вследствие резни на улицах. И вот 15 февраля молодежь начала собираться по учебным заведениям; но после всех пережитых ужасов ей было не до занятий. В реальном училище ученики стали собираться в зале, чтобы поговорить о только что миновавших событиях. Но начальство не допустило этой беседы. Тогда ученики демонстративно вышли на улицу и пошли по всем гимназиям, призывая всех товарищей к забастовке. Подоспел полицеймейстер с казаками, но после только что пережитого общественного возбуждения не решился применять к детям насильственные меры. Таким образом забастовали все учебные заведения города Баку, и учащаяся молодежь тысячной толпой потянулась по улицам с пением революционных песен. Были разбросаны прокламации. Через два дня решили собраться в саду для совещания. Ряд публичных митингов для выражения протеста правительству по поводу организованной им бойни настолько воспитал в политическом отношении общество, что учащаяся молодежь решила не выставлять никаких частных требований и выработала резолюцию, в которой указывалось, что настоящая забастовка есть протест против самодержавного строя. «1 марта, — пишут из Баку, — учащаяся молодежь возобновит свои занятия, но это не значит, что она, выразив протест, успокоилась, — нет, до тех пор, пока не будет свергнуто самодержавие, она не будет спокойна и будет выражать свой энергичный протест. Несмотря на приглашение начальства на занятия 16 февраля, потом 22 февраля, занятия начались 1 марта. Ученическое начальство совершенно растерялось, — оно боится повторения и потому просит учеников выразить письменно свои требования, которые начальство постарается удовлетворить. Но учащаяся молодежь отвечает, что единственное требование ее — это *созыв учредительного собрания,* которое не зависит от «готового к услугам начальства».

(«Вперед» № 15, от 21 апреля 1905 г.)

2. Петиции учащихся

Ученики средних школ продолжают энергично отстаивать свои права и требовать необходимых реформ: они не желают продолжать учиться в «атмосфере бесправия». Они объединяются, подают петиции, бастуют; но петиции их звучат теперь не просьбой, а требованием, и сопровождаются угрозами, что «в случае неудовлетворения их требований учащиеся оставляют за собой право оказать на правительство воздействие способом по их усмотрению». За одно обсуждение такой петиции от учащихся тамбовских средних учебных заведений губернатор закрыл общество попечения о детях. Впрочем, общество, кроме обсуждения петиции, совершило еще одно преступление: опасаясь повторения курского избиения, оно решило проводить детей до института. Это, очевидно, уже прямое сопротивление администрации, организующей черные сотни.

Подобная же петиция, сопровождаемая угрозами, была составлена в маленьком глухом городе Слуцке. Подача петиции сопровождалась общей демонстративной забастовкой всех средних школ города. Даже малые дети решили сами выступить на защиту своих прав, не надеясь уже больше на помощь своих отцов. Во Владимире забастовало трехклассное училище, выставив очень разумные и серьезные требования: 1) освобождения от обязательного посещения церкви и 2) преобразования училища в 4-классное. К этим требованиям присоединен был еще протест против одного из учителей.

Современные школьные порядки находят себе достойных исполнителей в лице тупых и бездарных педагогов. Благодаря энергичной деятельности одного из таких «воспитателей» юношества, в Ярославле разыгралась тяжелая драма: 17 марта в мужской гимназии застрелился гимназист V класса Попов, не выдержав постоянного издевательства над своим человеческим достоинством. Не находя поддержки в семье, впечатлительный юноша, почти мальчик, не нашел другого исхода, как покончить счеты с жизнью. Но самоубийство товарища взволновало всю местную учащуюся молодежь. Она выяснила себе, что ненавистные школьные порядки находятся в самой тесной связи с существующим политическим строем, и решила устроить демонстрацию на похоронах товарища, убитого этими порядками.

К выносу тела из церкви собралась большая толпа, тысячи в 2—3, главным образом, учащихся; но были тут и рабочие, и местная интеллигенция. Процессия с венками двинулась по главным улицам города. Впереди несли широкую красную ленту с надписью: «Жертве самодержавия!» На других лентах, прикрепленных к венкам, были надписи: «Жертве невинной цепей и насилия», «Жертве школьного режима», «Товарищу, погибшему в неравной борьбе» и др. в этом роде. Гроб несли до самого кладбища с пением «Вечная память» и «Вы жертвою пали в борьбе роковой». На кладбище над могилой были произнесены речи политического характера. Было выкинуто красное знамя с надписью: «Да здравствует свобода!», и затем толпа прошла по главной улице с пением революционных песен и криками: «Долой самодержавие!», «Долой царя-убийцу!». Дойдя до центра города, толпа рассеялась. Полиция вела себя крайне сдержанно. В самом начале полицеймейстер попытался было остановить процессию, но после решительных криков: «Долой полицию! Уходите! Убирайтесь!» — он робко отошел в сторону. Настроение молодежи в Ярославле очень приподнятое. Арестов пока нет.

(«Вперед» № 18, от 18 мая 1905 г.)

3. Петиция учащихся средних учебных заведений г. Тулы

(27 сентября)

Когда родина переживает момент рождения к новой жизни, когда совершается ломка всего отжившего, всего непригодного, всего, что мешает новым формам жизни, — мы, молодое поколение, воспитанники нашей «несчастной» средней школы, не можем оставаться спокойными и безучастными к этой ломке. Все недостатки, все уродливости системы опеки, регламентации, надзора, характеризующие нашу среднюю школу, тяжелым гнетом ложатся на наши молодые жизни. Школа, которая должна формировать граждан, уродует нас, уродует сознание, мысль, насилует душу молодую. Мы понимаем, что это направление соответствует видам и предначертаниям..., ибо в России нет еще граждан, а воспитываются лишь послушные обыватели. Но мы также понимаем и то, что направление это противоречит всем требованиям окружающей нас жизни. Тысячи вопросов, рождающихся в умах учащейся молодежи под влиянием окружающего, не только не находят какого-нибудь разрешения в средней школе, школа старательно заботится искоренить всякую возможность разобраться в этих вопросах, мало того: школа наша пытается регламентировать нашу совесть. Она предписывает нам те или иные общественные взгляды, она предписывает нам убеждения, предписывает нам те или иные религиозные чувства.

Многолетний и многочисленный опыт показал, что наша школа не подготовляет нас ни к самостоятельному жизненному поприщу, ни к серьезным научным занятиям. За самое короткое время нашей школьной жизни, мы были свидетелями бесконечной смены министров народного просвещения: штатские генералы сменяли военных, военные штатских, а школа наша продолжает хранить свои уродливые формы, в которых бессильно бьются мысль и сознание молодого поколения. Мы были свидетелями бесчисленных циркуляров, испытали на себе много раз прелесть «сердечного попечения» и других подобных же мер. В нашей печати, задавленной и связанной, не раз поднимался вопрос о реформе средней школы. Он поднимался не раз и в обществе. Но все разговоры — и в печати, и в обществе, и в правительственных комиссиях — ни к чему не привели. Попрежнему мы принуждены учиться в школе, недочеты которой бьют всем в глаза и больно на нас отзываются.

Мы не можем равнодушно относиться к этому и подымаем свой протестующий голос в защиту себя от дальнейшего развращающего влияния на нас нашей средней школы. Мы хорошо понимаем, что коренное изменение нашей средней школы возможно лишь при общей

реорганизации всего государственного строя. Мы находим, что в основу коренной реформы средней школы должны быть положены: автономия школы с выборными начальниками, постоянное участие родителей учеников в педагогическом совете и полное уважение и доверие к личности учащихся. Мы знаем, что такая реформа возможна лишь при политической и гражданской свободе, а не в бесправной и политически порабощенной России.

Но для ослабления недостатков современной школы, мы требуем немедленного осуществления следующих мер: 1) отмены полицейского надзора за учащимися со стороны школьного персонала как вне, так и в стенах школы; 2) полного невмешательства в частную жизнь и внешкольное поведение учащихся; 3) предоставление родителям учащихся права свободного выбора квартир для своих детей-учащихся; 4) предоставления учащимся права и возможности совместного обсуждения вопросов школьной жизни; 5) предоставления учащимся права свободного устройства кружков самообразования, библиотек, касс взаимной помощи, товарищеских судов, издания журналов и т. д., 6) отмены всех ограничений в праве учащихся посещать театры, библиотеки, научные заседания, лекции и другие общественные учреждения; 7) отмены всевозможных преследований учащихся со стороны школьного начальства за убеждения как их самих, так и их родителей; 8) отмены обязательного посещения богослужения; 9) полной отмены всех наказаний, унизительных для учащихся или вредных для их здоровья; 10) обязательного вызова учащегося и его родителей в педагогический совет для объяснений во всех случаях, грозящих ученику исключением; 11) предоставления пансионерам права пользоваться беспрепятственно отпусками в будни; 12) отмены ограничений в праве пользоваться отпусками, как меры наказания.

4. Петиция учениц женской гимназии г. Новочеркасска

Находя, что современный строй средней школы не только не действует благотворно на молодое поколение, но даже вредит его умственному и нравственному развитию, мы, ученицы, пришли к тому заключению, что необходимо привести в исполнение нижеследующие условия, как могущие поставить нашу школу в положение, отвечающее запросам времени: I. Контроль общества над школой: а) участие выборных от родителей в педагогическом совете в числе лиц, равных числу лиц педагогического совета, с правом решающего голоса; б) участие в педагогическом совете всех желающих с правом совещательного голоса. II. Свободная школа: а) преподавателю должна быть предоставлена полная свобода преподавания, выражающаяся в том, что он выбирает учебники независимо от высшей инстанции; высшая инстанция может только советовать выбирать тот или иной учебник, но за преподавателем остается право выбирать его по своему усмотрению; б) на своем уроке преподавателю должно быть предоставлено право освещать вещи в свете, ему желательном, чему не должна препятствовать высшая инстанция; г) ученицам должна быть предоставлена полная свобода кружков для самообразования; д) должно

быть разрешено свободное посещение читален, библиотек и театра; е) ученицам должно быть предоставлено право самим устраивать ученические библиотеки, причем не может быть запрещено выписывать периодических изданий и вообще книг, дозволенных цензурой; ж) принуждение ходить в церковь и на молитву перед занятиями, а равно и говеть не должно совершенно иметь места в школе, так как часто оно влияет уродливо на развитие учениц, озлобляя их; з) ученицы по своему усмотрению должны иметь право менять квартиру, не сообразуясь с выбором и предписанием начальства; и) внешний надзор за ученицами, а равно и посещение классными дамами квартиры учениц должны быть безусловно отменены; к) ученицы, не пришедшие в класс, не должны быть принуждаемы к принесению записок от родителей или заменяющих их место, а равно ученицам должно быть предоставлено право уходить с уроков, заявив об этом своей классной даме (в случае отсутствия классной дамы — дежурной в школе); л) ученицы должны иметь право уезжать из города в неучебное время, не спрашивая разрешения начальства. III. Образовательная сторона школы. Приходя к заключению, что только в свободной школе возможна правильная постановка образования, мы требуем: 1) замены старых учебников в младших классах новыми на том основании, что старые не отвечают своему назначению; 2) введения наглядности при обучении в младших классах, как способа большей успешности учениц; 3) замены уроков в старших классах чтением лекций, как наиболее для них пригодной формой преподавания; 4) замены существующих учебников в старших классах учебными пособиями, выписанными на счет гимназии; 5) введения репетиционной системы; 6) отмены отметок в VIII классе.

Предъявляя эти требования, мы не забываем важнейшего пункта — признания за ученицами личности. Ученицы, подающие требования, а также и все, прекратившие занятия, не должны понести никакого наказания. (Знаменский, Средняя школа, стр. 192—200)

5. Присоединение учащихся к забастовке, объявленной Советом рабочих депутатов

4 ноября в коммерческом училище Е. Ф. Шрекнига состоялась сходка учеников, на которой выработана следующая резолюция:

«Мы, ученики трех старших классов коммерческого училища Е. Ф. Шрекнига, собравшись на сходку 4 ноября 1905 г., выражаем полную солидарность с требованиями, выставленными Советом рабочих депутатов в заседании 1 ноября, и примыкаем к общей забастовке впредь до прекращения ее Советом рабочих депутатов».

Круговая порука была принята единогласно.

(«Новая жизнь» № 7, от 21 ноября 1905 г.)

6. Самоорганизация учащихся

При возобновлении занятий в Царскосельской гимназии директор Анненский произнес речь, посвященную манифесту от 17 октября. В ответ на это один из учеников VIII класса обратился с горячей речью

к товарищам. В этой речи он разбирал «конституцию», данную манифестом 17 октября, и в противовес г. Анненскому, говорившему о данных якобы гарантиях свободы, указал, что свобода дана не свыше, а добыта кровавыми усилиями революционного народа, и что гарантией народной свободы являются не обещания, а готовность революционного пролетариата и всего народа к дальнейшей борьбе. После этого ученики с пением марсельезы разошлись по классам. В тот же день, по окончании занятий, в здании гимназии состоялась сходка учеников старших классов, на которой принципиально была решена необходимость организации товарищеского суда, свободы сходок и принятия мер для ограждения учащихся от черносотенных выступлений, в виде организации самообороны и установления необязательности формы. О решениях сходки доведено до сведения директора.

(«Новая жизнь» № 2, от 28 октября 1905 г.)

7. *Учреждение старостата*

10 ноября в 5-й гимназии состоялась сходка, созванная директором по инициативе совета старшин. Порядок дня был принят следующий:

1. Отчет старшин за время забастовки.
2. О присутствии на сходке V класса.
3. О прекращении забастовки.
4. О функциях старост.
5. Об организации учащихся.
6. Частные академические вопросы.

Прослушав отчет старост, сходка приступила к рассмотрению второго пункта порядка дня и постановила: допускать V класс к участию на сходках с правом совещательного голоса.

Забастовку решили прекратить во вторник 15 ноября.

Утвердили следующий проект института старост, выработанный «временным бюро старост среднеучебных заведений г. С.-Петербурга»:

Совет старост является исполнительным органом общих сходок и посредником между педагогическим персоналом и учащимися, выражая интересы и нужды последних.

Права и обязанности старост

1. Совету старост предоставляется право собирать всякий раз, как он найдет нужным, общую сходку.

Примечание. Право созыва сходки принадлежит и самим учащимся в количестве, установленном общей сходкой (в 5-й гимназии 25 человек).

2. В случае фактической невозможности созыва общей сходки совет старост должен созвать учащихся на частной квартире.

3. При необходимости немедленного решения какого-нибудь вопроса совету старост предоставляются права общей сходки.

Примечание. При первой возможности совет старост обязан созвать общую сходку, которая санкционировала бы его действия и постановления.

4. Совет старост о всех своих действиях дает отчет общей сходке.
5. Совет старост доводит до сведения педагогического совета постановления сходок.
6. Все заявления отдельных классов делаются чрез старост.
7. На обязанности совета старост лежит учреждение третейского суда, для разрешения конфликтов между педагогическим персоналом и учащимися.

Примечание. В случае исключения учащегося, по заявлению последнего, совет старост обязан требовать третейского суда.

8. Совету старост предоставляется право входить в сношение с советами старост других среднеучебных заведений.

Организация выборов старост

1. Старосты выбираются по классам в количестве двух человек от каждого из трех старших классов.

Примечание 1. Параллельные отделения этих классов, там где они существуют, рассматриваются как отдельные классы.

Примечание 2. Выборы производятся на основании всеобщего, прямого и тайного голосования.

2. Выбранные старосты в своей совокупности образуют совет старост данного училища.

Примечание. Совет старост выбирает председателя и секретаря.

3. Старосты выбираются на 1 год, причем по решению общей сходки могут происходить перевыборы.

4. Неприкосновенность личности старост гарантируется круговой порукой.

Затем разбирался вопрос об организации учащихся. Ряд ораторов призывал учащихся к вступлению во «Всероссийский внепартийный социалистический союз учащихся среднеучебных заведений». Была изложена его программа.

В заключение выставили ряд академических требований.

1. Немедленное возвращение Н. Н. Михайловского, уволенного за председательствование на прошлогодних ученических собеседованиях.
2. Совет старост должен присутствовать на заседаниях педагогического совета с правом совещательного голоса при обсуждении вопросов, непосредственно касающихся учеников.
3. Введение лекционной системы преподавания в старших классах.
4. Необязательность изучения закона божия и многих других.

Постановления настоящей сходки переданы старостами в педагогический совет.

(«Новая жизнь» № 12, от 13 ноября 1905 г.)

8. *Программа дня и резолюция ученической сходки 25 октября 1905 г. учеников V—VIII классов 10-й гимназии*

I. Факты, противоречащие искренности правительства.
II. Смысл забастовки.
III. Обмен мнениями.

IV. Голосование.
V. Составление комитета.
VI. Будущая программа действий.

Резолюция сходки учеников V, VI, VII, VIII классов 10-й гимназии 25 октября 1905 г.

Мы считаем преступлением против народа и физически невозможным заниматься в настоящее время по указаниям народного врага — правительства, дающего 17 октября конституцию и организующего 18 октября целый ряд убийств, почему и объявляем забастовку. Но обещаем немедленно вернуться в классы, лишь только:

1) будут даны гарантии осуществления того, что изложено в манифесте 17 октября;

2) правительство будет лишено возможности производить атаки на женщин, детей, их отцов, мужей и братьев;

3) гг. Треповым укажут их настоящее место;

4) будет обещан возможно скорый созыв лучших ученых сил для свободного составления новой, стройной программы низшей и средней школы, немедленное введение выборного начала в педагогический совет и уничтожение всех процентных ограничений.

В случае насильственного увольнения хотя бы одного забастовавшего за наши требования, мы обещаем круговую поруку и обратимся к поддержке всего русского общества, печати и гимназичества.

(С. Дианин, Революционная молодежь, стр. 195)

9. Ученики требуют удаления директора и преподавателя

На общей сходке в 3-м реальном училище, происходившей неделю тому назад, ученики единогласно постановили, что правильное течение жизни в их училище невозможно при нынешнем директоре А. Ф. фон-Гефтмане. Но директор попрежнему остается, хотя волнения в училище с каждым днем все увеличиваются. 18 ноября ученики VII класса отказались присутствовать всем классом на уроке естественной истории, преподавателю которой, А. Д. Григорьеву, выражено порицание за незнание предмета. 19 ноября в среднем коридоре разбиты стекла, что вызвало переполох в младших классах. Директор, повидимому, сознает справедливость требования сходки и не показывается среди учеников; инспектор не пользуется никаким авторитетом, а одни воспитатели не в силах справляться с тревожным настроением.

(«Новая жизнь» № 18, от 20 ноября 1905 г.)

10. Ученики объявляют бойкот преподавателям

В частном коммерческом училище Шрекнига (уг. Можайской и Загородного) учениками IV класса была на днях составлена и подана начальству петиция об удалении из училища преподавателя математики

Павлова ввиду того, что этот «почтенный» педагог позволяет себе грубейшие приемы по отношению к воспитанникам, называя их «хулиганами», «дрянью» и «сволочью». Ученик Д., подавший эту петицию от лица класса, 9 ноября исключен из училища по постановлению педагогического совета. В ответ на эту кару учениками объявлен бойкот всем преподавателям, принимавшим участие в заседании совета.

(«Новая жизнь» № 11, от 12 ноября 1905 г.)

11. Отношение учеников к родительским совещаниям

27 ноября в 5-й гимназии состоялось собрание родителей старших классов по поводу сходки, назначенной учениками на следующий день. Собрание разбилось на две части. Реакционная часть настаивала на недопустимости никаких сходок. «Блестящие» речи по этому поводу говорили инженер Лесников и студент университета Громов, который оказался также в числе «родителей». Последний категорически протестовал против всяких «сходок», которые даже в университете «вредят делу». Блестящие речи и убедительные доводы едва не дали победу гг. реакционерам, и прогрессивной части большинством только против 2 голосов удалось провести резолюцию о желательности сходок. Использовав «благородные приемы» борьбы, гг. реакционеры решились на последнее уже «неблагородное средство» — попытались сорвать собрание, но им не удалось и это.

28 ноября состоялась сходка учеников (пришло 160 человек). Было постановлено не признавать за «родительскими» собраниями решающего для учеников значения, не отступаться перед «начальством» от своих прежних требований. Так как на одного из товарищей пало подозрение в штрейкбрехерстве во время почтамтской забастовки, то для точного расследования этого вопроса была выбрана комиссия из нескольких товарищей. Настроение у собравшихся было чрезвычайно приподнятое: во время перерывов и по окончании пелась «Марсельеза», «Варшавянка» и пр.

(«Новая жизнь» № 26, от 1 декабря 1905 г.)

12. Из дневника ученика

«13 октября. Был в училище. С самого утра носились подозрительные слухи: говорили, что в Андреевский рынок пришли рабочие, прогнали мелких торговцев и стали закрывать магазины, при чем вытаскивали из лавок несоглашавшихся их слушать сидельцев. Другие же утверждали, что рынок разграблен. Еще более усилил поднявшееся волнение уход троих учеников, за которыми прислали из дому, а также слух о готовящейся сходке старших учеников в актовом зале; она была назначена после третьей перемены, и я с Чугуновым условились итти туда. На уроке геометрии занимались переписыванием «Марсельезы», которую Чугунов раздавал потом на перемене ученикам IV «а» класса (сами мы были в параллельном IV «б» классе). На втором уроке нас неожиданно распустили, при чем сам директор приказал не соби-

раться на улицах в толпы, а скорее итти домой. Так как в это время на плацу была сходка, то я с Чугуновым поспешно оделись и, обойдя с улицы, направились туда через ворота. Но мы опоздали: сходка уже кончилась. Тогда мы отправились домой. Подойдя к 8-й линии, мы увидели стоявших на углу старшеклассников, оживленно разговаривавших, и присоединились к ним; вскоре к нам стали присоединяться другие реалисты, и так набралась толпа человек в сорок-пятьдесят. Тогда один из старших, некто Цветков (Семен), взобрался на тумбу и сказал речь, в которой объявлял политическую забастовку до тех пор, пока не кончится забастовка рабочих, приглашал всех на митинги в 8½ час. вечера этого дня в Горном (институте) и в 2 часа (на другой день) в университете, и в заключение приглашал итти в Ларинскую гимназию для прекращения в ней занятий. Почти все согласились, и мы с пением «Марсельезы» отправились в Ларинскую гимназию, — по 6-й линии между Большим и Средним проспектами. — Здесь двери оказались закрытыми, но прибежавший на энергичный стук швейцар открыл их, и мы победоносно отправились к директору, который порядком струсил и вскоре сдался. Цветков произнес речь, и затем мы вместе с «ларинскими» гимназистами отправились в 13-ю гимназию, — по 9-й линии между Большим проспектом и набережной, — а затем двинулись в соседнюю Василеостровскую женскую гимназию. После долгих пререканий с директором и инспектором учениц, наконец, отпустили; мы построились шпалерами и очистили проход по лестнице. Более храбрые старшие ученицы пошли первыми, а затем и мы, убедившись в исполнении предъявленных требований. Вскоре к нам присоединились ученицы из Покровской женской гимназии, пришедшие, несмотря на отдаленность гимназии, — с конца Большого проспекта, — и мы все вместе двинулись к гимназии Кебке, сопровождаемые порядочным количеством рабочих и множеством мальчишек. По дороге зашли в Песковскую женскую гимназию (угол Среднего проспекта и 6-й линии), но здесь успеха не имели, несмотря на все красноречие наших главарей. Сами ученицы отказались присоединиться к нам, а одна даже произнесла краткую речь, обозвав нас новорожденными младенцами в делах политики и предложив нам оставить их заниматься, а самим убираться вон. В гимназии Кебке в Тучковом переулке, между Средним и Волховским переулками, швейцар не хотел нас пускать; тогда мы решили послать трех выборных: от реального училища и от Ларинской и 8-й гимназий. Кроме них, пошла еще какая-то отчаянная, — в смысле растрепанности роскошных белокурых волос — «покровская» гимназистка, да я с Кривоногловым успели проскочить; остальных не пустили. После долгих пререканий начальство уступило и распустило учениц. Тут же мы узнали, что гимназии — Филологическая, Шаффе, Видемана и Мая — поспешили распустить учеников (все эти гимназии на Васильевском острове). Тогда мы начали баллотировать вопрос, куда итти: в 5-ю гимназию (в Коломенской части), в Морской корпус (на набережной Васильевского острова) или на Петербургскую сторону, причем решили в пользу последней. Здесь закрыли мы женскую торговую школу (угол Б. Спасской улицы и Большого проспекта) — и отправились к Введенской гимназии (по Большому пр., угол Шамшевой ул.). Подходим — швейцар перед самым носом захлопывает дверь; только что собрались хорошенько на нее приналечь, чтобы высадить (как сделали мы в Василеостровской гимназии), как вдруг раздались крики: «Казаки! Казаки!» Только что успели выбежать обратно на панель (гимназия стоит немного отступя от улицы с небольшим садиком перед зданием), как к гимназии в самом деле подскакали, размахивая нагайками, казаки (больше 50) и конные городовые. Конечно, уж тут ничего не поделаешь; погнали нас, рабов божиих, вперед по Большому пр. до Каменноостровского, откуда я и отправился домой. На митинге в Горном не был — не пустили. Вечером из училища принесли бумагу, в которой просили не ходить в училище впредь «до нового извещения».

На другой день, 14 октября, группа наших реалистов с учащимися других средних учебных заведений, а также взрослыми, студентами и рабочими пытались проникнуть в училище, чтобы устроить в нашем громадном актовом зале митинг. Их не пускали, толпа все же ворвалась, но была удалена полицией, вызванной директором Н. Н. Пашковским (прозвище «холуй»).

25 октября собрался педагогический совет, на котором группою молодых радикальных учителей, членов Всероссийского учительского союза, было выражено директору «недоверие».

26 октября ученики были собраны по повесткам, но занятий фактически почти не было. У старших классов шли сходки, требовали удаления администрации. Это раскачало и остальную инертную часть педагогов, а также и родителей, более прогрессивная часть которых снарядила свои депутации. Директор и инспектор (И. А. Масальский) были вынуждены уйти.

Управление училищем перешло к педагогическому совету, ближайшим образом в лице упомянутой выше группы, в состав которой входили: В. А. Егунов, В. К. Иванов, Г. А. Лучинский, Э. Э. Лямбек, О. К. Нейман, Р. А. Теттенборн, А. И. Янович, с примыкавшими к ним А. П. Глебовским, Г. Г. Гобаром и А. К. Преображенским (известным до того чуть ли не мордобоем с учениками, но теперь притиравшимся к революции). Директором был избран известный преподаватель физики, автор учебника и задачника С. И. Ковалевский, инспектором — А. И. Янович.

Педагогический совет находился в тесном контакте с учениками старших классов и, в частности, допустил их представителей на свои заседания. Три старших класса, V, VI и VII (дополнительный), образовали «Совет старост» путем посылки в него двух представителей от каждого отделения (все классы у нас параллельные). (Устав Совета старост см. в приложении 3.) Из числа наиболее видных деятелей должно назвать Всеволода Никитина, бывшего постоянным председателем на сходках; братьев Павла и Константина Цурмилен, одного из которых я помню, как хорошего оратора; вышеупомянутого Семена Цветкова (позднее судился по процессу социал-революционеров — максималистов), Николая Минина, Александра Соломонова, Артура Гасса, Андрея Зигеля, Никиту Навроцкого, вскоре затем нашего главного «химика» для «обструкций»; братьев Павла и Александра Ваничевых, Адама Младеновича, братьев Цабелей, Всеволода Аничкова, Сергея

Заводского (позднее он был членом социал-революционной университетской группы), братьев Романовских, Вячеслава Лукашевича, Александра Ежкина, Николая Фомина-Томского и др.

Младшим классам Советом старост были даны руководители из числа своих членов, долженствовавшие разъяснять им смысл происходящих событий. Таким руководителем в нашем классе был Николай Минин, но я помню только одну его и то довольно бледную беседу. В результате ее выяснилась наша достаточная подготовленность, и IV класс был официально допущен на собрания «с совещательным голосом». Неофициально же и раньше многие из нас постоянно присутствовали на сходках.

Наша «автономия» существовала всего неделю с небольшим. Ее история в миниатюре воспроизводит общероссийское положение того кратковременного периода, «когда начальство ушло». Но оно вернулось даже слишком поспешно.

3 декабря занятия в училище вновь были прерваны — на этот раз уже по распоряжению министра народного просвещения и возобновились только 14 января 1906 г. За это время были удалены 8 человек из числа наиболее активных преподавателей; остались, во внимание к заслугам, только Ковалевский и Нейман. Директором назначен был Н. В. Волков, довольно талантливый историк литературы Петербургского университета и преподаватель словесности в VII гимназии, презревший, однако, науку ради лавров среднешкольного Держиморды. Он сумел как-то сразу сконцентрировать на себе всю ненависть учащихся, так что за ним остались сравнительно мало замеченными и новый инспектор И. Д. Яковлев, человек с хитрецой, но довольно благодушный, и 11 новых преподавателей, державшихся, правда, очень осторожно, или же таких глупцов, что к ним даже младшие классы не могли относиться серьезно.

Места уволенных учителей были объявлены Всероссийским учительским союзом под бойкотом, и ученики с энтузиазмом подхватили это постановление. В знак протеста вскоре был произведен ряд грандиозных «обструкций».

(«Революционное юношество», 1924 г., стр. 14)

ЗАЯВЛЕНИЯ И ТРЕБОВАНИЯ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ОБЪЕДИНЕНИЙ РАБОТНИКОВ ВЫСШЕЙ, СРЕДНЕЙ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

1. Записка 342 ученых [5]

(Январь 1905 г.)

В знаменательный момент общественного подъема, переживаемого нашей родиной, мы, деятели ученых и высших учебных учреждений Петербурга и других городов, не можем не остановить своего внимания на тяжелом положении нашей школы и на тех условиях, в которых ей приходится действовать.

С глубокою скорбью каждый из нас вынужден признать, что народное просвещение в России находится в самом жалком положении,

совсем не отвечающем ни насущным потребностям нашей родины, ни ее достоинству.

Начальное образование — основа благосостояния и могущества страны — до сих пор остается доступным далеко не всему населению и до сих пор стоит на весьма низком уровне. Правительственная политика в области просвещения народа, внушаемая преимущественно соображениями полицейского характера, является тормозом в его развитии, она задерживает его духовный рост и ведет государство к упадку.

Средние школы ни числом, ни постановкой учебного дела не удовлетворяют образовательным потребностям населения. Своим строем они подавляют личность как ученика, так и учителя и убивают такие качества человеческой души, развитие которых составляло бы их прямое назначение — любовь к знанию и умение самостоятельно мыслить.

Высшие учебные заведения — эти чуткие показатели культурного уровня страны, определяющие место и значение ее среди других стран, — приведены в крайнее расстройство и находятся в состоянии полного разложения. Свобода научного исследования и преподавания в них отсутствует.

Оказавшееся столь плодотворным у всех просвещенных народов начало академической автономии у нас совершенно подавлено; в наших высших учебных заведениях установились порядки, стремящиеся из науки сделать орудие политики. Правильное течение занятий постоянно прерывается студенческими волнениями, которые вызываются всею совокупностью условий нашей государственной жизни.

Тяжела участь тех лиц, которым приходится у нас трудиться на поприще народного просвещения. Бесправное положение учителя начальной школы много раз было предметом общественного внимания; стеснения, опутывающие деятельность преподавателя средней школы и обезличивающие его, также получили со стороны общества надлежащую оценку; наконец и те условия, в которые поставлена деятельность преподавателя высшей школы, не могут не быть признаны весьма тяжелыми и даже унизительными.

По самому характеру своего призвания высшая школа должна подготовлять деятелей, сознательно и правдиво относящихся к окружающей действительности: между тем, необходимая для осуществления этой ответственной задачи свобода исследования и преподавания настолько отсутствует, что даже чисто ученая и преподавательская деятельность не гарантирована от административных воздействий. На страницы истории высших учебных заведений до последнего времени приходится заносить случаи, когда профессора и преподаватели — и среди них нередко выдающиеся научные силы — усмотрением временных представителей власти вынуждаются оставить свою деятельность по соображениям, ничего общего с наукою не имеющим. Целым рядом распоряжений и мероприятий преподаватели высших школ низводятся на степень чиновников, долженствующих слепо исполнять приказания начальства. При таких условиях неизбежно понижение научного и нравственного уровня профессорской коллегии, неизбежна и та потеря уважения и доверия к учителям, которая является роковою для современной жизни наших высших учебных заведений.

Наш школьный режим представляет собою общественное и государственное зло; попирая авторитет науки и задерживая ее развитие, он вместе с тем оказывается бессильным осуществить великие задачи просвещения и обеспечить народу широкое развитие его духовных сил. Наука может развиваться только там, где она свободна, где она ограждена от постороннего посягательства, где она беспрепятственно может освещать самые темные углы человеческой жизни. Где этого нет, там и высшая школа, и средняя, и начальная должны быть признаны безнадежно обреченными на упадок и прозябание.

Угрожающее состояние отечественного просвещения не дозволяет нам оставаться безучастными и вынуждает нас заявить наше глубокое убеждение, что академическая свобода несовместима с современным государственным строем России. Для достижения ее недостаточны частичные поправки существующего порядка, а необходимо полное и коренное его преобразование. В настоящее время такое преобразование совершенно неотложно. Тяжелые испытания, переживаемые нашей родиной, с полной ясностью для всех показали, в какую крайнюю опасность ввергается народ, лишенный просвещения и элементарных гарантий законности. Под влиянием жестоких ударов судьбы, вскрывших наше внутреннее устройство и бессилие существующего порядка, русское общество объединилось в одной мысли, настойчиво выраженной в резолюциях съездов земских деятелей, в постановлениях Московской городской думы, Московского, Калужского и других земских собраний, в заявлениях общественных учреждений, ученых коллегий и общественных групп.

Присоединяясь к этим заявлениям мыслящей России, мы, деятели ученых и высших учебных учреждений, высказываем твердое убеждение, что для блага страны безусловно необходимо установление незыблемого начала законности и неразрывно с ним связанного начала политической свободы.

Опыт истории свидетельствует, что эта цель не может быть достигнута без привлечения свободно избранных представителей всего народа к осуществлению законодательной власти и контролю над действиями администрации.

Только на этих основах обеспеченной личной и общественной свободы может быть достигнута свобода академическая — это необходимое условие истинного просвещения.

2. *Записка преподавателей средней школы*

(Март 1905 г.)

В русской жизни совершается серьезный кризис. Взволнованная до самого дна, она выносит на поверхность все скрытые свои недуги. Вслед за потрясающими событиями войны на Дальнем Востоке, рабочим и крестьянским движением, волнениями студенческой молодежи — последние недели выдвинули перед сознанием бурные проявления опасной болезни, которою болеет средняя школа. Перед полным расстройством, перед решительным крахом средней школы мы, ее работники и руководители, стоим, как перед совершившимся уже фактом. Были ли мы

властны его предотвратить? Что можем мы сделать теперь, чтобы из кризиса вывести ее на путь обновления? Вот вопросы, на которые настойчиво требует от нас ответа пробудившаяся жизнь, голос общества и наша собственная совесть.

Нормальный рост молодых поколений может совершаться только при полном свете и просторе: в атмосфере умственной, нравственной и общественной правды, взаимного доверия учителей, учеников и семьи. Строй школы должен быть таким, чтобы в нем сохранялось уважение к личности ученика, детское стадо чувствовало бы себя детским обществом, авторитет наставника признавался бы свободно и охотно, и была бы морально и общественно влиятельной не только личность педагога, но и педагогическая корпорация. Этот авторитет может дать учителю серьезная научность его преподавания, всегдашняя правдивость в освещении поднимаемых вопросов. Без уверенности, что каждое слово учителя есть плод его внутреннего убеждения, создавшегося под влиянием опыта и мысли, а не является внушенным извне — без этой уверенности невозможно доверие со стороны ученика. Непременное условие здоровой школьной атмосферы, оно является особенно настоятельным, когда дело касается наиболее задушевных вопросов, каковы: религиозный, моральный, философский и общественный. Но внутренняя убежденность и независимость мысли может развиваться только в такой общественной среде, где признаны и обеспечены свобода мнения и слова.

Авторитетность педагогической корпорации перед обществом возможна лишь при ее автономности. Будучи орудием в чужих руках, она совершенно бессильна импонировать общественному мнению и, в конце концов, сознанию учеников. Однако, несомненно и то, что доверие к своей работе она вызывает только тогда, если пользуется всеми средствами проверки ее правильности, если работает *под постоянным контролем общественных сил, в атмосфере широкой гласности.*

Наконец, перед школой стоит великая задача разломать все искусственные ограды, поставленные вокруг нее, разбить условия, производящие отбор детской массы на пороге школы, делающие образование достоянием незначительного привилегированного меньшинства. Школа должна снять с себя печать сословной или классовой привилегированности. Она должна быть непосредственным продолжением школы народной, организованной на началах всеобщего бесплатного обучения, вне каких бы то ни было национальных и вероисповедных ограничений. *Общедоступность школы,* широкий ее *демократизм,* призовет к просвещению незатронутые им глубокие народные слои, будет содействовать сближению всех детей народа и превратит ее в истинно народную школу. Только такая школа выполнит высокую национальную задачу возрождения и обновления страны. Как организация серьезных умственных сил, окруженная общественным доверием, она могла бы явиться культурным центром, распространяющим свое воздействие далеко за пределы школьных стен, инициатором и руководителем просветительных предприятий своего района (публичных лекций, музеев, библиотек, экскурсий, книжных изданий). Поддерживаемая обществом, руководясь его указаниями, отдавая на службу его потребностям свои

профессиональные знания и навыки, педагогическая корпорация средней школы могла бы широко и плодотворно войти со своей работой в жизнь страны, сделать себя в ней ценной и нужной. Эти широкие перспективы, открывающиеся педагогу, содействовали бы приливу к замирающим очагам просвещения энергичных творческих сил. Насколько действительность соответствует этому идеалу? Современная общеобразовательная средняя школа и по принципам, и по строю представляет продукт распадения школы, введенной властью Толстого под давлением определенно реакционных течений в правительственной политике. В основу этой системы положена была тенденция, вытекавшая из идеала полицейского государства и формулированная следующим образом: — «Школа должна противодействовать развитию материалистического мировоззрения, воспитывать юношество в духе охранительных начал, утверждать в молодом поколении покорность закону и уважение к установленным властям». Проведенная последовательнее всего в любимом детище реакционной эпохи — классической гимназии, охранительная система подчинила себе всю область школьного дела: реальное и коммерческое училище и духовная семинария, женская гимназия и епархиальное училище, при всей разнице своих программ, в основных чертах своего строя явились порождением одного духа...

За последние годы все острее, все очевиднее становятся симптомы того, что школа больна глубоким внутренним недугом. Мы присутствуем при знаменательном моменте полного краха казенной средней школы и крушения поставленных ей задач. Ее всячески ограждали от жизни, но жизнь ворвалась в школу и вывела юношей, почти мальчиков, на улицы под удары казацких нагаек. В ней насаждали православие, но, выдвинув его в тяжелых формах казенного формализма, воспитали религиозный индиферентизм. Школа претендовала стать орудием руссификации — и вызвала на окраинах глубокую ненависть к русскому языку и русской культуре; она должна была явиться ареной пропаганды самодержавия — и воспитала протестующих мальчиков. Банкротство средней школы сознано было самим правительством. Министерством Боголепова и Ванновского организованы были комиссии, ставившие задачу реформы. В материалах комиссий содержится много ценных замечаний по вопросам о строе и программе школы; к их работам привлечено было много серьезных и живых педагогических сил. Общество и педагогический мир отнеслись с доверием и надеждой к попытке реформы. Многотомные труды комиссий являются памятником большой умственной работы и, вместе, красноречивым свидетелем бесплодности общественного порыва, заключенного в бюрократические рамки. Школа не могла перестроиться в неподвижной политической и общественной атмосфере. Министерская комиссия не могла излечить ее недуга. Она только лишний раз обманула надежды общества, принося ему новое, повидимому последнее, разочарование. Становилось все более очевидным, что от отживающего строя трудно было ждать обновления школьного дела.

Рост общественного сознания за последние годы совершался с большею интенсивностью; в минувшие месяцы большая часть основных вопросов государственной жизни была поставлена с небывалой твердостью и определенностью. Самая история нашего просвещения за последнее время с очевидностью показала, что оно не может развиваться без свободы личной совести, мысли и слова, вне условий широкой общественной самодеятельности, вне планомерного воздействия на школу общественных сил. Условия же эти может осуществить и прочно обеспечить только народное представительное правление, организованное на самых широких демократических основах. Если кризис школы активно создавался правительственной политикой, приносившей в жертву реакционным целям культурные нужды страны, то в неменьшей степени за нее ответственна пассивность общества, которое, оставаясь разрозненным, долго не возвышало решительного голоса в защиту дорогих ему начал. Эта разрозненность, это молчание — форма нашего соучастия в преступлениях бюрократии против школы. Теперь этот период пережит. Чувство солидарности охватило различные слои русского общества. Эту солидарность, общность интересов живо чувствуем и мы, которым приходилось до сих пор в одиночестве нести тяжелый труд в душной обстановке средней школы. Призыв к объединению, к союзу, уже сплотивший в разных местах сильные группы, должен прозвучать в нашей педагогической среде. Союз педагогов является важным и неотложным делом. Ему предстоит деятельная работа в создании той общественно-педагогической школы, без которой невозможно культурное возрождение России, школы, которая должна дать стране свободно мыслящих, привыкших к умственному труду энергичных деятелей. Пусть наш союз явится союзом борьбы за народное просвещение. Пусть мерам, стесняющим свободу преподавания, унижающим личности учителя и ученика, превращающим школу в орудие реакции — он противопоставит сильный коллективный протест. Пусть явится он залогом широкой гласности в вопросах школьной жизни, организует общественное мнение, которое, наряду с организованной деятельностью педагогов, защитит учеников от произвола и насилия. Союз наставников обязан взять из их слабых и неопытных рук *борьбу за интересы школьного дела*. Но он имеет непосредственное, ближайшее значение для нас, учителей. Педагог настолько затерян, настолько одинок среди современной школьной системы, что на каждом шагу чувствует бесцельность своих индивидуальных усилий, как в отстаивании своих педагогических идеалов, так и в борьбе с требованиями политической системы. Это одиночество союз должен заменить сознанием общности интересов, коллективным трудом на благо школы. Он даст возможность каждому апеллировать к большому кругу единомышленников и искать у них нравственной и материальной помощи в трудных положениях, часто создающихся для педагога, который не поступается своими убеждениями. Таковы задачи союза деятелей средней школы. Неотложная необходимость создания его вызывается нашими насущными интересами, как профессиональных работников и как граждан; она вызывается интересами школы и остротою того кризиса, в какой вовлекла ее правительственная система. Мы не можем и не должны оставаться пассивными наблюдателями болезненного процесса, в котором разлагаются старые формы и жизнь пробивает себе новые пути. Возврата к отжившему нет. Мы открыто выходим на новую

дорогу. Мы сознаем, при каких условиях может создаться *новая* школа. На борьбу со старым, к творчеству новых форм мы должны принести наши объединенные силы. К этому мы и зовем наших товарищей-педагогов.

3. Устав Всероссийского союза учителей и деятелей по народному образованию

(Июнь 1905 г.)

2. Основными задачами своими союз считает:

II. Борьбу за коренную реорганизацию дела народного просвещения в России на началах свободы, демократизации и децентрализации его, понимая под этим осуществление следующих начал: а) согласования всех типов школ так, чтобы общеобразовательная школа высшего типа составляла непосредственное продолжение школ низшего типа; б) введения всеобщего, бесплатного и обязательного начального обучения и бесплатного среднего и высшего образования; в) исключения закона божия, как обязательного предмета преподавания; г) установления общеобразовательного характера школы со свободным преподаванием; д) свободы преподавания на родном языке населения во всех типах школ; е) предоставления заведывания делом народного образования органам местного самоуправления, образованным на началах всеобщего, без различия пола и национальности, равного, прямого и тайного голосования, и общественным организациям национального характера.

(Иванович, «Российские партии, союзы и лиги», С.-Петербург, 1906 г., стр. 159—181)

ГЛАВА IV

ПОМЕЩИЧЬЕ-БУРЖУАЗНАЯ ПРОСВЕТИТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В ГОДЫ РЕАКЦИИ И НОВОГО РЕВОЛЮЦИОННОГО ПОДЪЕМА

ВОПРОСЫ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В ПРОГРАММАХ ПОМЕЩИЧЬИХ И БУРЖУАЗНЫХ ПАРТИЙ [6]

1. Монархическая партия

III. Когда верховная власть восторжествует над внутреннею смутою... тогда монархическая партия употребит все свои усилия на...

...7) водворение порядка в наши школы, дабы они служили своему прямому назначению — нравственному воспитанию юношества, доброму его просвещению и серьезному служению истинной науке...

2. Русская монархическая партия

XI. Задачей русской школы должно быть нравственное национальное воспитание юношества, доброе его просвещение и серьезное служение истинной науке.

Ни одна часть русского государственного организма не пала так низко в настоящее время, как русская школа. А между тем в ней заключается вся будущность России. Водворение порядка в наши школы и их оздоровление будет делом трудным и продолжительным ввиду многочисленности тяжких грехов, допущенных в последнее время на этом поприще государственной деятельности.

«Либеральные» партии требуют в один голос еще большего разрушения русской школы дарованием ей всевозможных прав без наложения на нее каких-либо обязанностей, дабы школа еще дальше отошла от науки, еще больше извратилась, воспитывая в своих питомцах лишь будущих революционеров.

Монархическая партия будет требовать возрождения наших средних и высших школ и возвращения их к законному порядку и к прямым их высоким задачам, дабы они, став в научном отношении в один уровень с лучшими европейскими школами, давали подрастающему юношеству здоровое, религиозно-нравственное и национальное воспитание.

3. Торгово-промышленная партия

IV. Созидательная деятельность Гос. думы

А. Осуществление задач просвещения

1) Стремление к общедоступности начального обучения во всей стране.

2) Предоставление широкой инициативы как частным лицам, так и сословиям, общественным и иным союзам в деле открытия и содержания учебных заведений.

Многие программы говорят об обязательности первоначального обучения, другие прибавляют о бесплатности. Желания вполне хорошие, но обещания безусловно невыполнимые теперь, и не скоро наступит еще то время, когда их выполнить будет возможно. В России всего только 28% грамотного населения и 72% неграмотных. Надо сообразить только то количество школ, то количество средств, которые для этого нужны; для выполнения обязательности всеобщего обучения у нас не найдется теперь и учителей, которых надо тоже приготовить. Поэтому мы поставили в своей программе только стремление к общедоступности первоначального обучения. Мы не говорим о бесплатности, потому что в деревнях оно у нас и без того бесплатно в силу именно того, что крестьяне не могут платить. Но совершенно несправедливо то, что берут с тех крестьян деньги на содержание школ, которым школы не дают. Пока нет повсюду школ, нет всеобщего обучения, нельзя требовать бесплатности; пусть, кто имеет достаток, платит за обучение своих детей. Мы не говорим о программах в средних и высших школах, потому что подобные вопросы должны быть решены в Государственной думе, а голос партии в таких специальных вопросах имеет мало веса.

4. Прогрессивно-экономическая партия

V. Народное образование

1. Наука и искусства свободны.
2. Всеобщее обязательное бесплатное начальное обучение (с курсом не менее трех лет).
3. Автономия высшей школы.
4. Передача низшей школы в ведение органов местного самоуправления.
5. Согласование низшей, средней и высшей школы.
6. Распространение профессионального образования.

5. «Союз 17 октября»

...г) Имея в виду, что лишь при повышении умственного уровня народа и при распространении в его среде образования можно ожидать, что он достигнет и политической зрелости и хозяйственного благосостояния, что самая судьба выполняемой ныне политической реформы в значительной мере зависит от степени сознательности, с которой население отнесется к осуществлению дарованных ему прав,

Союз высказывается за то, чтобы нужды народного просвещения были выдвинуты в законодательных работах Гос. думы на первый план и чтобы на удовлетворение этих нужд были ассигнованы самые широкие средства. В частности должны быть приняты все меры, чтобы в скорейшем времени могло быть практически осуществлено всеобщее начальное обучение. Рядом с этим должно быть увеличено число средних и высших учебных заведений, особенно технических, в пределах действительной общественной потребности, с предоставлением самой широкой свободы частной и общественной инициативе в деле открытия и содержания учебных заведений. Одновременно должны быть пересмотрены программы с целью их упрощения и приближения к потребностям жизни, и должна быть установлена прямая преемственная связь между различными ступенями школ.

6. Конституционно-демократическая партия

VIII. По вопросам просвещения

Народное просвещение должно быть организовано на началах свободы, демократизации и децентрализации его, понимая под этим осуществление следующих начал:

50. Уничтожение всех стеснений к поступлению в школу, связанных с полом, происхождением и религией.

51. Свобода частной и общественной инициативы в открытии и организации учебных заведений всех типов и в области внешкольного просвещения; свобода преподавания.

52. Между различными ступенями школ всех разрядов должна быть установлена прямая связь для облегчения перехода от низшей ступени к высшей.

53. Полная автономия и свобода преподавания в университетах и других высших школах. Увеличение их числа. Уменьшение платы за слушание лекций. Организация просветительной работы высшей школы для широких кругов населения. Свободная организация студенчества.

54. Количество средних учебных заведений должно быть увеличено соответственно общественной потребности; плата в них должна быть понижена. Местным общественным учреждениям должно быть предоставлено широкое участие в постановке учебно-воспитательного дела.

55. Введение всеобщего, бесплатного и обязательного обучения в начальной школе. Передача начального образования в заведывание органов местного самоуправления. Организация органами самоуправления материальной помощи нуждающимся учащимся.

56. Устройство органами местного самоуправления образовательных учреждений для взрослого населения, элементарных школ для взрослых, народных библиотек, народных университетов.

57. Развитие профессионального образования.

(Иванович, Российские партии, союзы, лиги, С.-Петербург, 1906 г.)

ВОПРОС О ВВЕДЕНИИ ВСЕОБЩЕГО НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДУМЕ И ГОСУДАРСТВЕННОМ СОВЕТЕ [7]

1. Законопроект министерства народного просвещения, внесенный в Гос. думу 20 февраля и 1 ноября 1907 г.

1. Всем детям обоего пола должна быть предоставлена возможность, по достижении школьного возраста, пройти полный курс обучения в правильно организованной школе.

2. Забота об открытии достаточного числа училищ, соответственно числу детей школьного возраста, лежит на учреждениях местного самоуправления, при этом расчеты относительно числа необходимых школ делаются применительно к четырем возрастным группам: 8, 9, 10 и 11 лет.

3. Нормальная продолжительность обучения в начальной школе — 4 года.

4. Нормальным числом детей в начальной школе на одного учителя признается — 50.

5. Нормальным районом, который должна обслуживать одна школа, признается местность с трехверстным радиусом.

6. На обязанность учреждений местного самоуправления возлагается в двухгодичный, со дня вступления в законную силу настоящих положений, срок составление школьной сети и плана ее осуществления для достижения всеобщности обучения в данной местности, с указанием предельного для сего срока и ожидаемых из местных источников средств для выполнения школьной сети.

Примечание. В разработке школьной сети участвуют местные органы церковно-школьного управления.

7. Для включения в школьную сеть училище, рассчитанное на четыре возрастные группы, должно удовлетворять следующим требованиям: иметь законоучителя и учителя, обладающего законным правом на преподавание, быть обеспеченным соответствующим школьным и гигиеническим потребностям помещением, учебными книгами и пособиями и доставлять детям бесплатное обучение.

8. Означенные (п. 6) школьная сеть и план ее выполнения представляются местными органами самоуправления установленным порядком в министерство народного просвещения, которое предварительно утверждения означенных сети и плана сносится с министерством внутренних дел. В случае одобрения сих планов и сетей, министерство народного просвещения отпускает, в пределах ассигнуемых по смете сего министерства кредитов, на каждую входящую в сеть школу, открытую или подлежащую открытию в течение ближайшего учебного года, пособие на минимальное вознаграждение учителей и законоучителей по действительному их числу в означенных школах, считая по 360 руб. учителю и 60 руб. законоучителю. При этом общий размер пособия училищам в данном районе не должен превышать суммы по расчету 300 руб. на 50 детей школьного возраста.

Примечание. Церковно-приходские школы, вошедшие в школьную сеть, как открытые, так и подлежащие открытию в течение ближайшего учебного года, получают пособие от казны на равных основаниях с школами, состоящими в ведомстве министерства народного просвещения, из кредита, ассигнуемого по финансовой смете святейшего синода; школы же церковно-приходские, не вошедшие в сеть в тех местностях, для коих она утверждена, могут содержаться лишь на местные средства.

9. Прочие расходы, как по содержанию и устройству помещений для училищ, так и по увеличению оклада учащим, в зависимости от местных условий, устанавливаются учредителями училищ и относятся на местные источники.

10. Получение пособия от министерства народного просвещения не стесняет прав учредителей училищ в деле заведывания начальной школой. Местному самоуправлению предоставляется организация и ближайшее заведывание начальными школами под руководством и надзором министерства народного просвещения.

11. Сословным и иным законным организациям и частным лицам, если содержимые ими школы входят в общую школьную сеть, министерство народного просвещения дает пособие, в случае признания в том необходимости, по вышеуказанному расчету (п. 8), на тех же основаниях, как и учреждениям общественного самоуправления.

12. Впредь до получения и утверждения школьных сетей и планов введения всеобщего обучения от местных самоуправлений министерство народного просвещения распределяет ассигнованный по его смете кредит, по соображению с местными нуждами и требованиями, применительно к изложенным положениям, имея в виду осуществление всеобщего обучения в данной местности.

(«Лига образования. Всеобщее обучение и земство», 1910 г., стр. 176—177)

2. Законопроект, принятый Гос. думой 7 июня 1912 г.

I. В целях введения всеобщего начального обучения, увеличивать в течение 10 лет, начиная с 1912 г., ассигнуемый по министерству народного просвещения на нужды начального образования кредит в мере действительной надобности, но не менее, чем на 9 млн. руб. в год.

II. Постановить, что из указанного дополнительного кредита пособия на выдачу вознаграждения и периодических прибавок учителям и учительницам, как в существующих, так и во вновь открываемых начальных училищах, а также вознаграждения законоучителям и обучающим закону божию в сих училищах, отпускается: 1) в губерниях, в коих введено «Положение о губернских и уездных земских учреждениях», и в городах, в коих введено «Городовое положение», — уездным земским учреждениям и городским общественным управлениям, по принадлежности, и 2) в прочих местностях, а для училищ приходских и училищ, учреждаемых министерством народного просвещения (Св. зак., т. XI, ч. I, стр. 3424 и 3425), также и в губерниях, указанных в пункте I сей статьи, — директорам народных училищ, а где таковых нет — инспекторам народных училищ, и в Финляндии — директору русских учебных заведений.

III. Постановить, что сбережения, могущие образоваться из указанного в отделе I дополнительного кредита вследствие выдачи указанных в предыдущем отделе пособий на вознаграждение преподающих в начальных училищах не с начала гражданского года, обращаются: 1) на выдачу пособий на постройку, покупку и расширение зданий начальных училищ сообразно с правилами 22 июня 1909 г. и 2) на оборудование и ремонт зданий начальных училищ, а также на строительные надобности и покупку зданий для училищ приходских и для училищ, учреждаемых министерством народного просвещения.

IV. Из указанного в отделе I кредита отчислять ежегодно потребные средства, но в общем размере не свыше 1 млн. руб., на расходы: 1) по производству содержания по вновь учреждаемым должностям директоров народных училищ и делопроизводству управлений этих директоров; 2) по производству содержания по вновь учреждаемым должностям инспекторов народных училищ; 3) по содержанию вновь открываемых министерством народного просвещения учительских семинарий, педагогических классов и курсов, а также и других учреждений по подготовке учителей и учительниц начальных училищ; 4) по выдаче пособий земствам, городам и сословиям на содержание существующих и вновь открываемых ими учительских семинарий и педагогических классов и курсов для учителей и учительниц начальных училищ; 5) по оборудованию, постройке и ремонту зданий для существующих и вновь открываемых учительских семинарий, педагогических классов и курсов и 6) по введению делопроизводства во вновь учреждаемых училищных советах, по 300 руб. в год на каждый.

Примечание. На кредиты по оборудованию, постройке и ремонту зданий для учительских семинарий, педагогических классов и курсов распространяется действие правил о строительных кредитах.

V. Предоставить министерству народного просвещения на счет означенного в предыдущем отделе кредита: 1) учреждать должности инспекторов народных училищ; 2) открывать учительские семинарии на основании положений и штатов, установленных для учительских семинарий в соответственных местностях, а равно педагогические классы и курсы; 3) по соглашению с министром финансов и гос. контролером, назначать суммы, потребные на указанные в пп. 3, 4 и 5 отдела IV надобности, и 4) учреждать, по соглашению с министром внутренних дел и, в подлежащих случаях, с военным министром, училищные советы в местностях, где не введено положение о земских учреждениях.

VI. Отпускать из средства гос. казначейства, с 1912 г., в пособие на ведение делопроизводства в существующих губернских и уездных училищных советах, а также в тех из существующих городских училищных советов, содержание коих не отнесено на местные средства, — по 300 руб. в год на каждый из советов взамен ассигнуемых ныне сумм.

VII. Составление для каждой данной местности в двухгодичный, со дня обнародования настоящего закона, срок проектов школьной сети и финансового плана ее осуществления, с указанием предельного срока введения всеобщего начального обучения и размера обязательно отпускаемых из земского сбора и других местных источников средств, возложить: 1) в губерниях, в коих введено положение о городских и уездных земских учреждениях, и в городах, в коих введено городское положение, — на уездные земские учреждения и городские общественные управления, по принадлежности, и 2) в прочих местностях — на директоров и инспекторов народных училищ или же иных чинов учебного ведомства, по указанию попечителя учебного округа, совместно с местными учреждениями, ведающими дела по земскому и городскому хозяйствам, по принадлежности, а в губерниях Прибалтийских — и с местными учреждениями, ведающими дела о начальных школах. В разработке проектов школьной сети участвуют местные инспектора народных училищ и представитель местного церковно-школьного управления. Предельный срок для введения всеобщего начального обучения в Европейской России не должен превышать 10 лет со времени начала осуществления школьной сети, причем министру народного просвещения, однако, предоставляется разрешать в особо уважительных случаях отдаление указанного срока.

VIII. Обязанность открытия достаточного количества училищ, соответственно числу детей школьного возраста, возложить на означенные в предыдущем отделе учреждения, по принадлежности.

IX. Установление порядка согласованной деятельности местных органов министерства народного просвещения и местных учреждений, ведающих дела по земскому и городскому хозяйствам, а в Прибалтийских губерниях — и местных учреждений, ведающих дела о начальных школах, по исполнению обязанностей, указанных в отделах VII и VIII, возложить на министра народного просвещения, по соглашению с министром внутренних дел, а в подлежащих случаях и с военным министром.

X. В изменение и дополнение подлежащих узаконений постановить:

1. Имеющие установленное учительское звание учителя и учительницы состоящих в ведении министерства народного просвещения начальных училищ, церковно-приходских школ, входящих в школьную сеть, а также училищ министерства народного просвещения, получающих пособия от казны, получают из средств Гос. казначейства за прослужение в означенных училищах и школах каждого из первых четырех пятилетий прибавки к основному окладу присвоенного им содержания, в размере 60 руб. в год за каждое пятилетие. Выслужившим в 1912 г. 20 и более лет выдача четырех прибавок в 240 руб. производится с 1913 г., а выслужившим 15, 10 и 5 лет выдача соответственных прибавок производится, начиная с одного из следующих четырех годов (1914—1917), в той постепенности, какая будет определена министром народного просвещения.

2. Пособия от казны приходским училищам, содержимым министерством народного просвещения, и училищам, учреждаемым министерством народного просвещения, назначаются министром народного просвещения на каждый комплект одноклассного училища в размере не более 700 руб. в год и на каждый комплект II класса, открываемого отдельно или вместе с первым, в размере не более 1230 руб. Дальнейшее, сверх сего, увеличение пособия на содержание названных

комплектов допускается не иначе, как по соглашению министра народного просвещения с министром финансов. Двухклассным училищам, учреждаемым земствами и городами в составе двух или одного только II класса, назначается от казны, сверх вознаграждения учащим, пособие в размере 500 руб. в год.

XI. Установить прилагаемые при сем правила о школьных сетях всеобщего начального обучения и о расходовании кредита, ассигнуемого на нужды сего обучения.

Правила

1. В школьные сети могут входить как начальные училища, состоящие в ведении министерства народного просвещения, и церковно-приходские школы, так и все прочие училища, соответствующие начальным училищам ведомства министерства народного просвещения. Разработка для каждой данной местности проектов школьной сети, соответственно числу детей школьного возраста и финансового плана ее осуществления возлагается: 1) в губерниях, в коих введено «Положение о городских и уездных земских учреждениях», и в городах, в коих введено «Городовое положение», — на уездные земские учреждения и городские общественные управления, по принадлежности, и 2) в прочих местностях — на директоров и инспекторов народных училищ или же иных чинов учебного ведомства, по указанию попечителя учебного округа, совместно с местными учреждениями, ведающими дела по земскому и городскому хозяйствам, по принадлежности, а в губерниях Прибалтийских — и с местными учреждениями, ведающими дела о начальных школах.

2. В разработке проекта школьной сети принимают участие местные инспектора народных училищ и представитель местного церковно-школьного управления.

3. В уездном и городском училищных советах при обсуждении сети школ принимает участие, помимо постоянного члена от епархиального ведомства, представитель местного церковно-школьного управления.

4. При определении числа училищ, соответственно числу детей школьного возраста, нормальным районом, обслуживаемым одною школою, признается расположенная вокруг школы местность с радиусом не более 3 верст.

5. В случае невозможности, по местным условиям, открытия школ, обслуживающих районы с трехверстным радиусом, могут быть применяемы и другие способы, обеспечивающие общедоступность обучения (как, например, устройство общежитий при школах, учреждение отделений училищ, передвижные школы).

6. Проекты школьной сети и финансового плана ее осуществления представляются на утверждение министра народного просвещения с заключением уездного или городского училищного совета и с приложением всех относящихся к указанным сети и плану материалов. В случае возникновения разногласия при обсуждении школьной сети в училищном совете вопрос, возбудивший разногласие, представляется на разрешение министра народного просвещения.

7. Отступления от утвержденной министром народного просвещения школьной сети, а равно исключение и добавление отдельных училищ, разрешаются, по соглашению с содержателями училищ, уездным или городским училищным советом, по принадлежности. Отступления, вызывающие изменение расходов со стороны казны, представляются на утверждение министра народного просвещения.

8. Общий размер для каждой данной местности пособий на вознаграждение преподающих определяется из расчета по 420 руб. в год (в том числе 360 руб. учащему и 60 руб. за обучение закону божию) на пятьдесят детей школьного возраста, считая таковыми детей в возрасте 8, 9, 10 и 11 лет, а в губерниях Прибалтийских — в возрасте 10, 11, 12 и 13 лет.

Примечание. Впредь до утверждения школьной сети в местностях, в коих не введено «Положение о городских и уездных земских учреждениях», а также в городах, в коих не введено «Городовое положение», размер пособий на содержание училищ определяется для одноклассных и двухклассных училищ согласно высочайше утвержденному 5 июня 1900 г. мнению Гос. совета. Получаемые ныне как начальными училищами, так и церковно-приходскими школами, на основании особых узаконений, пособия, если эти пособия оказываются выше причитающихся им по ст. 8 настоящих правил, не могут быть уменьшаемы и по утверждении школьной сети.

9. По утверждении министром народного просвещения соответствующих проектов школьной сети и финансового плана ее осуществления министерство народного просвещения отпускает из имеющихся в его распоряжении средств пособия на входящие в сеть училища, открытые или подлежащие открытию в течение данного учебного года, по расчету из 420 руб. в год на комплект.

10. Правом на пособия пользуются указанные в ст. 1 входящие в школьную сеть училища и школы. Плата за обучение в сих училищах и школах не взимается.

11. Пособия выдаются лишь тем из земских, городских и других содержащих начальные училища учреждений и ведомств, которые примут на себя обязательство обращать освободившиеся, вследствие получения пособия от казны, средства исключительно на нужды начального образования.

12. Все расходы по содержанию училищ, сверх устанавливаемых законом о введении всеобщего начального обучения расходов из средств казны, определяются содержателями училищ и относятся на их счет. Производство принятых на себя расходов по содержанию училищ обязательно для подлежащих учреждений и ведомств.

13. На уездные земские и городские управы, а также на другие местные учреждения, содержащие начальные училища, возлагается обязанность представлять в министерство народного просвещения необходимые ему сведения об израсходовании казенных пособий и о назначении на нужды начального образования всех средств, освободившихся в виду получения пособия от казны, а равно сведения о

всех прочих расходах из местных источников на нужды начальных училищ. Означенные сведения сообщаются министерству народного просвещения также и ведомствами, содержащими училища.

(«Народное образование и церковное достояние в III Гос. думе». Речи, доклады, статьи Е. П. Ковалевского, ч. 2-я и 3-я, приложения 1912 г., стр. 180—185)

3. Из прений по вопросу о всеобщем обучении в Гос. совете и Гос. думе

(1912 г.)

Речь Дурново (26 января)

...По всем приведенным расчетам, из которых наиболее оформленным и последовательным представляется, по моему мнению, расчет комиссии Гос. думы, выходит, что гос. казначейство в течение 10 лет обязывается израсходовать, сверх 70 млн. руб., которые расходуют ежегодно в настоящее время, огромную сумму в 700 млн. руб., а земства и города сверх того, что тратят теперь, — 180 млн. руб.; всего, следовательно, 880 млн. руб. Я обращаюсь к мудрости Гос. совета и прошу вас с необходимым спокойствием взглянуть на этот вопрос не с точки зрения временной политики и увлекающихся молодых людей, а с точки зрения холодного рассудка, всецело обладающего способностью оценивать последствия предпринимаемых действий.

Оглянитесь кругом, — горизонт со всех сторон представляется не только неясным, но покрытым мрачными тучами: на севере — мятежная провинция, которая не хочет ничего и никого слушать, на западе — вооруженные до ног могущественные государства, на юге и на дальнем востоке горят пожары, которые грозят нам ближайшими опасностями, даже возможностью вооруженных вмешательств. Спрашивается, при таких чрезвычайных условиях переживаемого нами времени, куда должны быть направлены заботливые и осторожные взоры людей, которые обязаны открыто высказывать себе мысли, не считаясь ни с предыдущими выборами, ни с поголовным почти увлечением такой заманчивой фантазией, что будто бы через 10 лет мы со своими школами побьем всех наших вероятных и маловероятных врагов. Ответ на этот вопрос может быть только один: все наши финансовые усилия должны быть направлены прежде всего на оборону нашего отечества. Я не хочу этим сказать, что на непосредственные нужды и на содержание армии и флота отпускается мало денег, но оборона государства в обширном смысле этого слова требует других, более обширных и отдаленных расходов: мы слышим, что существующие крепости упраздняются и ничего не слышим, чтобы спешно сооружались новые, везде, где это необходимо... Чуть не 60% армии ютится кое-как и не имеет хороших помещений... Волосы становятся дыбом, когда случайно читаешь, в какой ужасной обстановке живут офицеры на дальнем востоке, а между тем идет уже седьмой год мирного времени. При трехлетней службе армия должна быть призываема к полицейским обязанностям лишь в самых крайних случаях, а для этого необходимо иметь хорошую полицию,

которая бы одна своей силой была способна обеспечивать порядок. Пусть всякий из нас спросит себя: обеспечен ли порядок при настоящем крайне слабом составе полиции? Учрежденная в 1905 г., полицейская стража своею численностью далеко уже не удовлетворяет тем расчетам, которые были приняты при ее устройстве, так как население увеличилось. В городах то же самое. Содержание стражников и городовых, при возрастающей дороговизне, не дает им средств для прокормления семейств. На эти насущные потребности тоже нет средств.

Увлекаемые чуть ли не бурным потоком теоретических фантазий, все наши общественные учреждения, поощряемые Гос. думой и даже нами, неудержимо стремятся к увеличению и увеличению расходов на народное начальное и всякое другое образование. Дошло до того, что мы задаемся мыслью чуть ли не в течение 10 лет сделать то, над чем другие народы работали целые столетия или много десятков лет. Мы в этой области разучились беречь деньги и с миллионами обращаемся почти как с дровами.

А между тем, переходя в область так называемых культурных расходов, по моему мнению, нельзя с утвердительностью сказать, что нужнее для поднятия народного благосостояния, — школы или благоустроенные пути сообщения. Сообразите, сколько верст шоссейных дорог можно в 10 лет построить на колоссальную сумму 550 млн. руб... Что если бы употребить в течение 10 лет 550 млн. руб. на организацию огнестойкого строительства, сколько миллионов можно сберечь в мужицких карманах, если наши деревни не будут последовательно через каждые 5 лет выгорать до тла?... Эти экскурсии в области культурных фантазий я привожу отнюдь не потому, что верю в их осуществимость в течение 10 или 15 лет, а для того, чтобы сказать, что народ наш выпрямится не от одних необходимых ему школ, а от целой совокупности мероприятий, обдуманных и близких к его повседневной жизни. Но и при всей заманчивости таких мероприятий, необходима благоразумная постепенность... Все это — по мере средств, не связывая гос. бюджет на 10 лет вперед... Я не имею в виду утруждать ваше внимание подробностями и в заключение скажу, что в этом деле оправдывается мудрость пословицы «Тише едешь — дальше будешь».

Речи Витте (17 марта и 5 июня)

...Вообще я этому закону особого значения не придаю, не потому, чтобы этот закон не имел громадного значения, а только потому, что он не будет осуществлен... Он находится в полнейшем противоречии с законом, представленным нам Гос. думой, и едва ли может быть какая-нибудь надежда на то, что последует соглашение...

Поэтому я остановлюсь только на вопросе о церковно-приходских школах, так как с историей этого вопроса несколько связан и имею по этому предмету определенные и незыблемые убеждения... Я имел случай многократно обсуждать вопрос о церковно-приходских школах в различных коллегиях и даже в прежнем нашем высоком собрании Гос. совета и должен засвидетельствовать, что почему-то никогда

церковно-приходские школы не пользовались особыми симпатиями. Средства хотя и ассигновывались, но больше потому, что было известно, что наши монархи держатся совершенно противоположных взглядов и настолько убежденных, что никакие обстоятельства поколебать их убеждений в этом вопросе не могут.

Вот теперь, при новом строе государства, опять мы столкнулись с этим вопросом, причем и в данном случае я нахожу, что проявляется то, что я, может быть, не совсем правильно назвал вандализмом, прибавлю только, что в данном случае проявление это хитроумное.

Недавно мы рассматривали вопрос об ассигновании средств для того, чтобы в течение известного периода, приблизительно в 10 лет, ввести всеобщее обучение... Но тогда не упоминали о том, что есть другой законопроект, который пойдет дальше. А дальше через 3 недели пришел к нам этот законопроект, который, в сущности, ст. 21, всю жизнь церковно-приходских школ, все существование их безусловно уничтожает. Следовательно, если бы мы приняли первый законопроект... то попались бы в западню, а именно, когда пройдет другое положение, то нечего будет говорить о церковно-приходских школах, потому что их не будет больше существовать...

Я на государственной службе, на высших постах, нахожусь уже скоро 23—24 года. На моих глазах прошла галлерея министров народного просвещения... Я задаю себе вопрос, что у них было общего в понимании задач народного просвещения, поскольку это выражалось в их действиях. И я говорю: ничего... Между тем обратитесь к церковно-приходской школе. Можно иметь различные мнения о высших пастырях наших душ, но тем не менее есть одни высшие принципы, которые известны всякому христианину, которые будут всегда общими для всех; и если я за это время переберу обер-прокуроров... в самом существе дела они не могут быть иными, потому что церковно-приходской школой управляет в основе принцип, который выше тех или иных поколений, тех или других людей, тех или других веяний. Поэтому я не обращаюсь в результате ни к каким просьбам, потому что безусловно верю, что нет такой силы, которая бы уничтожила ту громадную организацию, которая ныне действует по всей России, принося громадную пользу, — церковно-приходскую школу...

...В данном случае является к нам заключение согласительной комиссии. Формально, с одной стороны, является 6 человек, согласных с мнением Гос. совета, высказанным в то время, когда это дело рассматривалось в Гос. совете, с другой — 5 человек противного мнения. Казалось бы, что после того как в согласительной комиссии получилось большинство за то, чтобы сохранить церковно-приходские школы, то можно было бы ожидать, что к нам это дело дойдет согласно с мнением большинства. Оказывается, что нет: Гос. дума согласилась с меньшинством, причем в суждениях, которые были в Гос. думе по этому вопросу... в успокоение было сказано: это дело в Гос. совете пройдет; Гос. совет согласится с тем, что постановит Дума, Гос. совет никогда не решится высказаться против всеобщего обучения и не ассигновать на это средств, Гос. совет уступит, уступит, изменяя своим убеждениям:

Гос. дума предположила ассигновать 9 млн. руб. только на светские школы, Гос. совет предположил ассигновать 10,5 млн. руб., из которых 9 млн. руб. на светские школы, а 1,5 млн. руб. на школы церковно-приходские. И действительно, очень тяжело и очень трудно, я слышу более, очень больно подавать голос против ассигнования средств на всеобщее обучение. Но для того чтобы согласиться на это ассигнование, те, которые являются сторонниками церковно-приходских школ, должны пожертвовать другим принципом, а именно: согласиться на то, чтобы свести церковно-приходские школы на нуль... Но тем не менее из всякого положения люди выходят... Я должен заявить совершенно откровенно, что я лучше подам голос за то, чтобы пока не решать вопроса о всеобщем обучении, т. е. не ассигновывать средства... нежели пожертвую тем принципом, которого мы держимся... Я не могу в данном вопросе дать голос за всеобщее обучение, когда самый голос в результате есть полное отрицание или во всяком случае постановка в полнейшую неопределенность церковно-приходских школ... По совести говоря, я лучше удовлетворюсь своим желанием дать деньги на всеобщее обучение в будущем, нежели со своей стороны сделаю хоть один шаг против церковно-приходской школы...

Речь епископа Никона (5 июня)

Когда я читал думские, когда я слушал здешние речи, мне казалось, что остается что-то недосказанное, и притом самое существенное. Ведь в сущности идет вопрос не о школах, не об организации их, идет вопрос о несравненно более важном, о том, в каком миропонимании и миросозерцании воспитывать будущие поколения масс народных и, следовательно, в каком направлении желательно будущее течение всей жизни русского народа, всей будущей русской истории. К великому несчастью для нашего народа, в последние два столетия у нас на Руси произошел великий раскол: более интеллигентные классы мало-помалу оторвались от масс народных в понимании идеалов народной жизни, усвоили себе чужие западно-европейские идеалы и стали стремиться насильственно навязать эти идеалы простому народу, тогда как этот народ в массе своей хочет оставаться верным своим родным историческим идеалам и до сих пор... Мы, служители церкви, ближе всех стоим к простому народу, мы знаем его идеалы, знаем его стремления и желания и понимаем опасность, ему угрожающую... Мы отлично знаем, к чему стремятся ревностные защитники единства управления в школьном деле, какой идеал миропонимания преподносится их сознанию: это не наш родной идеал, это чужой, западный, рационалистический холодный идеал, полувера или вовсе невера европейца. Вот они и прикрывают суть дела речами о каком-то особенном удобстве единства управления, руководства и наблюдения над школами...

Мы не имеем нужды скрывать своих заветных идеалов, мы, православные русские люди, хотим, чтобы школа, по крайней мере та, которую создала и воспитала наша православная церковь, чтобы эта школа как можно ближе стояла к своей матери-церкви, чтобы под ее руководством она воспитывала народную душу и будущие поколения в духе любви к заветам родной старины, к вере православной, к помазаннику

божию — царю православному — и не допускала бы в душу детей народа ничего чужого, этой душе несродного...

Слава богу, наша церковная школа за 28 лет, скажу более — за 900 лет своего существования, дала много добрых плодов! Она не знала таких уродливых явлений, чтобы ее питомцам наравне с евангелием раздавали сочинения безбожника Толстого; чтобы наши наблюдатели содействовали целям революционного учительского союза, чтобы наши учительницы запрещали детям под угрозой наказания петь в храме божием, чтобы экзамены назначались в день особо чтимого русским народом святителя чудотворца Николая или в день вознесения господня и даже в день святой троицы. Все это факты, гг. члены Гос. совета!.. Вот и судите теперь, можно ли нам, стражам души народной, спокойно говорить о передаче надзора и руководства в наших церковных школах в чужие руки!.. Как же нам, всему духовенству, не болеть душою за наше детище — церковную школу? Ведь церковь создала их потом и трудами своих служителей, ведь она собрала на эти школы более 125 млн. руб., более тысячи пастырей вложили в святое дело воспитания души народной все сердце свое, всю душу свою, безмерно трудились, учили много лет, нередко тратили свои трудовые гроши на это любимое детище, и вдруг... его отнимают у нас. Я лично знаю одного епископа, который все свои сбережения до 80 тыс. руб. вложил в школу на своей родине. Скажите же: не больно ли будет ему, если эта школа, которую он единой церкви доверил, уйдет из ведения церкви в другое ведомство?..

Результаты голосования Гос. совета 5 июня

Гос. секретарь (читает): По вопросу о том, принимается ли отдел I одобренного Гос. думой законопроекта о введении всеобщего начального обучения, в голосовании приняли участие 142 лица, причем за принятие отдела I законопроекта, одобренного Гос. думой, записками «да» высказалось 51 лицо, а за отклонение его, записками «нет» — 91 лицо.

Председатель: Гос. совет остался при прежнем своем решении. Ввиду того, что отдел I, вызвавший разномыслие между Гос. советом и Гос. думой, отклонен в настоящее время Гос. советом в редакции законопроекта, вторично одобренного Гос. думою, дальнейшее рассмотрение этого законопроекта представляется бесцельным, и он должен считаться отклоненным, за неустранением возникшего по этому законопроекту между Гос. советом и Гос. думою (ст. 49 учрежд. Гос. совета) разногласия.

Речь депутата Ковалевского (7 июня)

Гг. члены Гос. думы, третьего дня состоялось печальное событие. В Гос. совете был отклонен финансовый закон о всеобщем обучении.

Сегодня он внесен к вам вновь, в порядке законодательной инициативы. Нам скажут: к чему?

Ведь это бесполезный жест. Ведь провести его в эту сессию, конечно, невозможно, и ведь самая исходная дата этого нового законодательного предположения, останавливается на 1 января 1913 г., а не на 1 января 1912 г., как в нашем прежнем законопроекте.

Да, ибо 1912 г. уже будет иметь все нужные кредиты по смете, которая теперь уже рассмотрена в Гос. совете.

Для чего же этот проект?

Для того, чтобы установить преемственную связь между прежним отклоненным Гос. советом проектом и тем, который, мы уверены, пройдет в следующей Думе.

Мы думаем, что совершенно недопустимо, чтобы хотя один день в России было положение, при котором идея всеобщего обучения считалась бы похороненной. Произошло голосование в Гос. совете, голосование это нанесло тяжелый удар той идее, которую мы отстаивали. Отсрочено осуществление прибавок учителям и законоучителям, отсрочена выдача усиленных пособий на двуклассные училища и на строительство для них, и, наконец, задержано во многих местностях учреждение училищных советов. На это голосование Гос. совета Дума ответит другим голосованием, и неизвестно, за кем еще будет победа. Идея всеобщего обучения жива, и она вновь совершенно в ясной и определенной форме вносится на ваше рассмотрение. На нашу редакцию в Верхней палате, или, как выразился гр. Витте, в «Верхней камере», был высказан целый ряд совершенно неправильных обвинений. Защищая передачу в комиссию по народному образованию этого нашего законодательного предположения, я считаю необходимым несколько остановиться на нем.

Нам показывают рай, сказал гр. Витте, а по дороге предлагают убить младенца, — под младенцем гр. Витте подразумевал церковно-приходскую школу, имеющую 900-летнюю историю.

Право, надо думать, что группа членов Гос. совета из 91 человека голосовала против редакции Гос. думы, не читая ее, а только поверив на слово утверждению гр. Витте об избиении Гос. думою младенцев.

В проекте не говорится ни одного слова о церковно-приходских школах, и утверждать, что принятие редакции Гос. думы равносильно сведению роли церковно-приходских школ к нулю, можно только, идя наперекор и духу и букве нашего закона...

В законе от 19 июня 1909 г. ни слова не говорится о школах министерства народного просвещения и никто ведь не говорил, что, издавая закон 19 июня, мы сводим деятельность земской школы к нулю. Уже одна уступка Гос. думы с 10 млн. на 9 млн. руб., при согласии и правительства и Гос. совета на общий отпуск в 10 млн. руб., являлась признанием параллельного существования церковно-приходской школы, впредь до пересмотра положения, и ее права на 1 500 000 руб.

Ведь это бросалось в глаза всякому, кто хотел видеть, и только слепой мог этого не заметить.

Далее гр. Витте говорил, что вопрос о кредитах на церковно-приходские школы предполагается отложить в долгий ящик, решить его «потом». А когда это будет потом? Неизвестно. Может быть в IV Думе? А IV Дума какая еще будет, будет ли она сочувствовать церковно-приходским школам, мы этого тоже не знаем.

Нет, ответим мы, это «потом» могло бы наступить через четверть часа после голосования Гос. совета: вся Гос. дума 5 июня между четырьмя и пятью часами дня была в напряженном ожидании, поминутно

справлялись мы все по телефону о положении дела. Решение членов центра Гос. совета голосовать за редакцию Гос. думы, сообщенное нам вчера вечером, вызвало чрезвычайно благоприятное настроение в пользу всех кредитов на церковно-приходские школы и на школьно-строительный фонд, и я убежден и категорически утверждаю, что все они были бы приняты без всяких принципиальных ограничений для духовного ведомства. Теперь этого может быть и не будет, и ответственность перед историей и народом, о которой говорил еп. Никон, понесут те, которые, думая, что являются друзьями церковно-приходской школы и сочувствуют просвещению, поступили как ее злейшие враги и упорные недоброжелатели.

Нам скажут, что вчера была убита идея всеобщего обучения.

Мы ответим: она уже воскресла в новой форме, и победа 91 в Гос. совете есть пиррова победа.

Остановить развитие всеобщего обучения нельзя, ибо его настойчиво требует вся страна!

(Стенографические отчеты Гос. совета и Гос. думы)

ВАЖНЕЙШИЕ ДАННЫЕ ОДНОДНЕВНОЙ ШКОЛЬНОЙ ПЕРЕПИСИ 18 ЯНВАРЯ 1911 г.

	По ведомствам			Всего
	Мин. нар. просв.	Синода	Прочим	
Число училищ	59 682	37 922	2 691	100 295
Число законоучителей священников	27 621	20 374	1 101	49 096
Число учителей	45 143	23 291	2 432	70 866
„ учительниц	57 255	22 860	3 196	83 311
„ учителей и учительниц	102 398	46 151	5 628	154 177
Число учащихся, присутствовавших в училищах 18/I 1911 г. мальч.	2 871 299	1 199 694	128 571	4 199 564
Число учащихся, присутствовавших в училищах 18/I 1911 г. девоч.	1 314 779	593 735	72 432	1 980 946
Число учащихся, присутствовавших в училищах 18/I 1911 г. итого	4 186 078	1 793 429	201 003	6 180 510
Число училищ, имеющих собственное помещение	35 427	26 425	1 890	63 742
Стоимость собственных помещений в рублях	150 597 598	43 604 493	10 768 993	204 971 084
Число училищ, находящихся в наемных помещениях	19 118	6 281	498	25 897
Размер годовой платы за наем помещения в рублях	5 266 768	298 499	170 044	5 735 311
Расход на училища в 1911 г. в рублях	70 583 094	15 841 324	4 373 781	90 798 199

(Чехов Н., Народное образование в России, стр. 222)

О НОВОМ УЧЕБНОМ ПЛАНЕ РЕАЛЬНЫХ УЧИЛИЩ [8]

(Циркуляр мин. нар. просв. от 15 мая 1906 г.)

Бывший министр народного просвещения ген.-лейт. Глазов, принимая во внимание неудовлетворительность во многих отношениях учебного плана реальных училищ, засвидетельствованную многочисленными отзывами компетентных лиц, имеющимися в министерстве, предложил ученому комитету проектировать необходимые улучшения в учебном плане реальных училищ.

Во исполнение такового предложения ученый комитет выработал таблицу числа часов классных занятий в неделю в реальных училищах с двумя отделениями в 5-м и 6-м классах и дополнительных классах.

Таблица эта была препровождена, при циркулярном предложении от 2-го апреля 1905 года за № 7015, на заключение попечителей учебных округов.

На основании заключений, сделанных гг. попечителями, ученый комитет окончательно установил таблицу, которая должна придать учебному плану реальных училищ более общеобразовательный характер.

Но бывший министр, в виду предполагавшейся в самом близком будущем общей реформы среднего образования в России, не нашел возможным ввести полностью установленную ученым комитетом таблицу, а ограничился изменением числа часов классных занятий в неделю по немецкому и французскому языкам во 2-м и дополнительном классах и изменением учебного плана преподавания русского языка и словесности в 4-м и дополнительном классах.

Усматривая, однако, что вышеупомянутая таблица сообщает учению в реальных училищах более общеобразовательный характер, усиливая преподавание русского языка, истории и французского языка, вводя преподавание законоведения в дополнительном классе, восполняя в VI-м классе пробел в преподавании естествоведения, распределяя более равномерно преподавание физики, не умаляя, вместе с тем, преподавания математики, я нахожу ее более соответствующею тем целям, кои должно преследовать учение в реальных училищах, особенно после предоставления питомцам сих училищ, по окончании курса, права поступления в университет по выдержании дополнительного испытания только из латинского языка.

На основании сего и руководствуясь высочайшим повелением 20 июля 1902 г., прошу ваше прев-ство предложить педагогическим советам реальных училищ вверенного вам округа ввести в действие с наступающего 1906/07 учебного года, впредь до предстоящей реформы средней школы, прилагаемую при сем установленную ученым комитетом таблицу, сделав однако для наступающего учебного года следующее отступление: один урок из трех, назначенных для преподавания естествоведения в 6-м классе, должен быть посвящен изучению сравнительной географии России, каковую ие изучали ученики, переходящие ныне в VI класс.

Вызываемые новою таблицею изменения в учебных планах преподавания некоторых предметов будут сообщены вашему превосходительству в непродолжительном времени.

Таблица числа недельных часовых уроков

Предметы	Приготовительный класс	Основное отделение							Итого без приготовит. класса	Коммерческое отделение		Итого без приготовит. класса
		I	II	III	IV	V	VI	VII		V	VI	
Закон божий	4	2	2	2	2	2	2	2	14	2	2	12
Русский язык	6	5	5	4	4	4	4	4	30	4	4	26
Немецкий язык	—	5	4	4	4	3	3	3	26	3+1	3+1	25
Французский или другой иностранный язык	—	—	5	5	4	3	2	2	21	3+1	2+1	21
	—	2	2	2	2	2	—	2	12	2	2	12
География	—	2	2	2	3	3	4	3	19	3	4	16
История	—	2	2	2	3	—	—	2	2	—	—	—
Законоведение	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	2
Математика	6	4	4	4	6	6	6	5	35	2	3	23
Физика	—	4	4	4	6	6	6	5	35	3	4	7
Естествоведение	—	—	—	—	—	3	4	3	10	3	4	10
Рисование	—	2	2	2	3	2	3	2	15	2	—	8
Черчение	2	2	2	2	2	2	2	2	14	—	—	8
Чистописание	—	2	—	2	2	2	—	—	3	—	—	3
Письмоводство и книговодство	4	2	—	—	1	—	—	—	2	—	—	2
	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	4	8
	22	26	28	29	30	30	30	30	203	30	30	173

Примечание. Напечатанные курсивом цифры означают числа особых для коммерческого отделения уроков, совокупность коих составляет 19. Всего число даваемых преподавателями уроков, за исключением приготовительного класса, равно 222.

(„Журнал министерства народного просвещения", 1906 г., № 7)

ПОЛОЖЕНИЕ О ВЫСШИХ НАЧАЛЬНЫХ УЧИЛИЩАХ [9]

(25 июня 1912 г.)

Глава I

Общие основания

1. Высшие начальные училища имеют целью дать учащимся в них законченное начальное образование.

2. Высшие начальные училища учреждаются и содержатся: 1) правительством и 2) земскими, городскими и другими учреждениями общественного управления, сословиями, обществами, торгово-промышленными товариществами, различными установлениями и заведениями и частными лицами.

3. Высшие начальные училища, содержимые на средства казны или с пособием от нее, открываются по распоряжению министра народного просвещения, а остальные — с разрешения попечителя учебного округа.

Примечание. О разрешении открыть высшее начальное училище или об отказе в таком разрешении попечитель учебного округа извещает, в трехмесячный со дня получения заявления срок, учреждение или лицо, ходатайствующее об открытии такого училища, причем, если об открытии училища ходатайствует учреждение, то ему сообщаются причины, послужившие основанием к отказу в открытии училища.

4. Высшие начальные училища состоят в ведении попечителей учебных округов, в ближайшем заведывании директоров народных училищ или заменяющих их должностных лиц и под непосредственным наблюдением инспекторов народных училищ.

5. Высшие начальные училища могут быть мужские, женские и, по желанию учредителей, смешанные (для совместного обучения детей мужского и женского пола).

6. В высших начальных училищах полагается четыре класса с годичным курсом в каждом.

7. При высших начальных училищах состоят: 1) должностные лица: заведывающий (инспектор) или заведывающая училищем, законоучитель и учителя или учительницы; 2) советы: попечительный (ст. 30 и 31) и педагогический (ст. 38) и 3) почетные попечители и почетные попечительницы (ст. 43).

Глава II

Учебная часть

8. В высших начальных училищах преподаются: 1) закон божий, 2) русский язык и русская словесность, 3) арифметика и начала алгебры, 4) геометрия, 5) география, 6) история России с необходимыми сведениями из всеобщей истории, 7) естествоведение и физика, 8) рисование и черчение, 9) пение и 10) физические упражнения. Для учениц сверх сего преподается рукоделие.

Примечание 1. В высших начальных училищах преподается закон божий детям православного исповедания, а также закон божий того инославного исповедания или то иноверное вероучение, к коему

принадлежит не менее половины учащихся. Преподавание закона божия детям инославного исповедания или иноверного вероучения в случае, если детей сего исповедания или вероучения менее половины всех учащихся, производится по изыскании на то средств.

Примечание 2. При преподавании русского языка должны быть сообщаемы элементарные сведения по церковно-славянскому языку в объеме, необходимом для изучения русского языка.

9. В высших начальных училищах преподавание производится на русском языке.

Примечание. Закон божий инославных исповеданий и иноверных вероучений, а также местный язык учащихся (природный их язык), преподаются на сем последнем языке, но детям русским (великороссам, малороссам и белоруссам) инославных исповеданий и иноверных вероучений закон божий или вероучение преподается на русском языке.

10. Объем преподавания предметов учебного курса, таблицы числа недельных уроков и правила приемных, переводных и выпускных испытаний устанавливаются министром народного просвещения, а продолжительность зимних и летних вакаций — попечителем учебного округа.

11. Сверх предметов, поименованных в ст. 8, в курс высших начальных училищ, с согласия попечителя учебного округа, могут быть вводимы, в качестве необязательных предметов, иностранные и местные (природные для учащихся) языки и другие дополнительные предметы, а равно занятия по ручному труду, ремеслам и различным отраслям сельского хозяйства.

Примечание 1. По желанию содержателей высших начальных училищ и с разрешения министра народного просвещения обучение новым иностранным языкам и местному языку (природному языку учащихся), а также занятия по ручному труду, ремеслам и различным отраслям сельского хозяйства, могут быть вводимы и как обязательные предметы, с тем, однако, чтобы вследствие сего не были сокращаемы учебные курсы предметов, означенных в ст. 8.

Примечание 2. Действовавшие до обнародования настоящего закона постановления о преподавании местных языков в городских, по положению 1872 г., училищах сохраняются в силе.

12. При высших начальных училищах могут быть открываемы дополнительные классы или курсы (педагогические, почтово-телеграфные, бухгалтерские, строительные, электротехнические, сельскохозяйственные, ремесленные и пр.) в том же порядке, какой установлен для открытия училищ (ст. 3), причем по вопросам об открытии сельскохозяйственных классов или курсов учебное начальство входит в сношение с ведомством землеустройства и земледелия.

13. При высших начальных училищах, по желанию содержателей, могут быть устраиваемы, с разрешения попечителя учебного округа, воскресные и вечерние курсы для взрослых, в которых преподают учителя этих училищ за особое вознаграждение из местных средств.

14. Каждое высшее начальное училище должно иметь библиотеку, физический кабинет и достаточное собрание пособий по всем учебным предметам курса.

Глава III

Об учащихся

15. В высшие начальные училища принимаются дети всех сословий, без различия вероисповеданий и вероучений.

16. В I класс принимаются дети в возрасте от 10 до 13 лет, прошедшие курс не ниже одноклассного начального училища министерства народного просвещения или соответствующих по своим программам сему курсу школ других ведомств или выдержавшие соответствующие этому курсу вступительные испытания. В последующие классы принимаются дети, имеющие соответственные классу возраст и познания.

Примечание 1. Педагогическому совету, с разрешения директора народных училищ, предоставляется принимать в I класс детей с отступлениями, в отдельных случаях, от установленного для сего в настоящей (16) статье возраста не более, однако, как на один год.

Примечание 2. В тех случаях, когда число поступающих в высшие начальные училища превышает число имеющихся в них вакансий, педагогическому совету предоставляется устанавливать состязательные испытания для приема.

Примечание 3. Дети, поступающие в высшие начальные училища, по окончании курса в тех из указанных в сей (16) статье училищ и школ, в коих преподавание производилось не все время на русском языке, подвергаются при поступлении в высшие начальные училища поверочному испытанию по русскому языку и арифметике.

17. Прием учащихся бывает один раз в год, в начале каждого учебного года, а по соответствующем испытании и в течение всего учебного года.

18. Состав класса определяется приблизительно в 50 учащихся, причем принимаются во внимание также и условия помещения, которое должно отвечать гигиеническим требованиям; при большем числе учащихся может быть открываемо параллельное отделение на местные средства, с пособием от казны в случаях их недостаточности.

19. В случае необходимости, высшие начальные училища могут быть открываемы и в двойном составе классов.

20. Плата за обучение в высших начальных училищах и размер ее устанавливаются в училищах, содержимых на средства казны, — попечителем учебного округа, по представлению подлежащего попечительного совета; в училищах, содержимых при пособии от казны, — попечителем учебного округа по соглашению с содержателями, а в остальных училищах — их содержателями. По желанию содержателей, обучение в высших начальных училищах может быть бесплатным. В тех высших начальных училищах, в коих назначена плата за обучение, недостаточные учащиеся могут быть освобождаемы от нее в порядке, указанном в п. 7 ст. 34.

Примечание. Плата за обучение, поступающие пожертвования и другие доходы составляют специальные средства училищ и расхо-

дуются на нужды последних, а равно на пособия учащимся и лицам, служащим и служившим при сих училищах, и семействам их.

21—29. О должностных лицах.
30—37. О попечительном совете.
38—42. О педагогическом совете.
43—45. О почетном попечителе училища.

Глава VIII

О правах и преимуществах училищ

48. Окончившие полный курс учения в высшем начальном училище получают аттестаты за подписью заведывающего (инспектора) или заведывающей училищем и членов педагогического совета, с приложением печати училища.

49. Ученики, успешно прошедшие курс I или II класса высших начальных училищ, могут поступать соответственно во II или III класс средних общеобразовательных учебных заведений министерства народного просвещения, по выдержании испытания по иностранным и древним языкам, составляющим предмет обязательного преподавания в том учебном заведении, в которое они переходят.

50. Ученицы, успешно прошедшие курс I, II или III класса высших начальных училищ, могут поступать соответственно во II, III или IV класс общеобразовательных средних учебных заведений, а окончившие училище — в V класс сих учебных заведений, по выдержании, в том и другом случае, испытания по иностранным и древним языкам, составляющим предмет обязательного преподавания в том учебном заведении, в которое они переходят.

§ 51. (О льготах по воинской повинности.)

52. Правами, указанными в ст. 50 и 51, пользуются также и посторонние лица, выдержавшие испытание в знании полного курса высшего начального училища и получившие в том свидетельства.

(«Журнал министерства народного просвещения», 1912 г., № 9)

ИЗ МАТЕРИАЛОВ VII СЪЕЗДА УПОЛНОМОЧЕННЫХ ДВОРЯНСКИХ ОБЩЕСТВ [10]

(1911 г.)

Речь Б. С. Чеботарева (Область войска донского) [1].

Мы слышали речь нашего сочлена Владимира Митрофановича Пуришкевича. Он развернул перед нами длинный свиток, на котором огненными буквами отмечены те крайне печальные явления, которые довели высшую школу до полного нравственного развала, упадка, до полной гибели. Он нарисовал перед нами яркую картину, но рисованную не красками, а кровью и слезами. Я, гг., хочу обратить ваше внимание на следующий факт. Посмотрите, из кого

[1] Мы приводим некоторые материалы, характеризующие ярко реакционную, мракобесную политику «дворянских обществ» в области школы и просвещения. — *Н. Ж.*

комплектуется, преимущественно, контингент той молодежи, которая в моменты волнений слепо и послушно идет за руководителями беспорядков, принимает участие во всех забастовках, во всех проявлениях и выступлениях активного характера. Отсюда, обращаясь к мысли, высказанной в проекте министерства народного просвещения, что университет должен отказаться от выполнения воспитательной задачи по отношению к студенчеству и развивая еще дальше, я скажу, что иногда университет должен оказаться даже жестоким по отношению к тем элементам, которые являются в нем не только ненужным, не только лишним, но подчас даже вредным балластом, и без сожаления, избегая всякой сентиментальности, решительно выбрасывать их за борт. Но одного не забывайте, гг., и обратите внимание, кого же придется выбрасывать? Первокурсников, «вчерашних гимназистов», которые только что, с гимназической парты, перешли на студенческую скамью. Отсюда следует, что борьба с революцией не должна ограничиться одними стенами высших школ, одним только университетом, но нельзя игнорировать средней школы, где микроб социализма свил уже себе теплое и уютное гнездо, откуда комплектуется корпус революционных бойцов. В университете они только сформировываются в цельный конгломерат. Революционные партии все свои силы, все свои старания и стремления направили уже давно на среднюю школу, где проповедовали революционные идеи, где развращали, растлевали нашу молодежь, и откуда выходит она уже совершенно готовой к революционной деятельности. Чтобы не быть голословным, я позволю себе напомнить то время, когда в России все высшие учебные заведения были охвачены известной «всеобщей» забастовкой. Что делала в тот момент и каким образом реагировала наша средняя школа на это явление? Отнеслась ли она спокойно? Осталась ли она хладнокровным зрителем со стороны? Наоборот, многие гимназии заявили свою солидарность, заявили, что они тоже желают бастовать. Вспомните те петиции, которые подавались питомцами гимназий директорам. Наконец, вспомните, до чего дошла наша средняя школа, и что делается в ней по сейчас. Вы не могли не читать про все те убийства, которые гимназистами совершены не только вне стен гимназии, но и в стенах средних школ. Наконец, гг., сколько гимназистов уже судилось за участие в экспроприациях и на поприще активных выступлений. Итак, казалось бы мне, что борьба с революцией в одной только высшей школе будет лишь паллиативом в борьбе с теми явлениями, которые увеличиваются с каждым годом и с которыми с каждым годом все интенсивнее придется бороться со всей энергией. Чтобы уничтожить змея, надо сокрушить его главу, а эта глава таится в средней школе. Но в данном случае, дабы не получить упрека, что легко критиковать, легко указать на болезнь организма, но трудно указать средства лечения, я позволю себе предложить три меры, которые, на мой взгляд, должны явиться, во всяком случае, далеко не бесполезными.

Первая мера та, что средняя школа, на которую по проекту переносится весь центр тяжести воспитательного значения, должна не только карать, не только отмечать и выбрасывать за борт зараженный элемент, но должна же хоть пальцем пошевельнуть для того, чтобы поддержать поскользнувшегося на скользком пути. И вот, мне казалось бы, что к курсу законоведения в средних учебных заведениях должен присоединяться еще отдел, разбирающий существующие политические теории, освещающий их, объясняющий и направляющий молодежь по пути критического анализа того тенденциозного вздора, который она черпает из дешевых брошюрок, наполнивших наш книжный рынок. Что подобная мера уже существует, что она уже реальное явление, я позволю себе указать на одну книжку, которая многим даже знакома. Название ее страшное: анархизм, социализм, рабочий и аграрный вопросы. Касается она тех вопросов жизни, которые интересуют, затрагивают умы молодежи. Книга эта дает ответы и разъяснения. Этот опыт был сделан военным ведомством. Эта книга предназначена к изучению особого отдела курса законоведения по программе военных училищ 1907 года. Это сделано военным министерством, которое позаботилось о тех 4000 молодых людей, которые ежегодно выпускаются на поприще жизненной деятельности в ряды нашей армии. Неужели министерство народного просвещения, которое выпускает ежегодно десятки тысяч молодых людей, может этот вопрос игно-

рировать, обходить молчанием и не дать ничего погибающему юношеству? Затем, другая мера та, что каждый гимназист должен иметь как бы свой формуляр, в который должна заноситься его духовная и нравственная фотография, и, если молодой человек, выходя из гимназии, хочет итти дальше, скажем в университет, но если этот формуляр не представляет из себя светлой страницы, а показывает, наоборот, что личность его является для будущей государственной деятельности вредной, то ему должны сказать: извините, но двери, ведущие к университету, для такого человека закрыты.

Речь В. Л. Кушелева (Псков).

Что касается вопроса о необходимости совмещения образования с воспитанием, то это возможно провести только с помощью одной меры, а именно — поставить дело так, как поставлено оно в военных кадетских корпусах. Каждый класс корпуса получает своего воспитателя, который и доводит своих воспитанников до последнего класса; он принимает ученика десяти лет и выпускает его уже закончившим кадетское образование. Когда мои сыновья поступали в кадетский корпус, я прямо обратился к воспитателю и сказал ему (тогда я служил в Варшаве), что ему вверяется судьба моих сыновей, потому что в воспитании он заменяет в течение прохождения курса меня, отца, и, если мои сыновья выйдут непорядочными людьми, то он будет виноват в этом. Я могу влиять на них, когда они во время каникул будут у меня дома, а за время школьной жизни он отвечает за них. Вот, по-моему, как должно относиться к воспитателям средних учебных заведений. Им вверяется правительством и, в силу устава, отцами воспитание детей. И нужно сказать, что воспитатели в кадетских корпусах действительно соответствуют своему назначению. Однажды, придя в корпус, я видел, что офицер прямо как пчелами окружен школьниками; они сидели у него на голове, на плечах, на коленях, и о чем-то рассуждали. Это не имело для меня значения. Но когда раздался звук барабана, призывающего к строю, все мигом исчезли, явилась дисциплина, и мальчики выстроились. Мне так это понравилось, что я не стал больше следить за воспитанием сыновей; значит, они попали в руки человека серьезного, знающего дело, умеющего их привлекать к себе и заставлять беспрекословно слушаться. Я считаю, что такое любовное, родительское отношение и должно быть у воспитателей по отношению к своим воспитаникам.

Господа, в прошлом году съезд наш принял положение, которое было доложено комиссии по народному образованию, что контингент самих учителей-воспитателей должен быть подготовлен в национально-патриотическом духе, которого родина вправе ожидать от учеников, кончивших курс учебных заведений. Вот, когда будет обращено должное внимание на подготовку самих учителей, тогда только можно будет ожидать благотворных результатов от школы. Затем еще, по отношению к преемственности. я скажу, что не отказывайтесь от тех постановлений, которые вы делали ранее, развейте только их и скажите, что типы школ должны быть в своем целом всегда законченными, т. е. должны давать что-либо в жизни тем ученикам, которые заканчивают на ней свое образование. Школа не должна быть промежуточной инстанцией, которая, так сказать, высасывала бы из населения лучшие единицы, которые желательно было бы пустить далее и которые должны были бы итти обязательно в средние учебные заведения. Каждый из кончивших подготовительную школу должен иметь возможность выбора того заведения, технического, специального или гимназии, классической или реальной. которое повело бы его или к обеспечению его существования, или на высшую ступень образования. Указывается тут, что необходимо ограничить число учеников в каждом классе. Мне кажется, что это так несомненно, что не подлежит никакому оспариванию. Именно, нужно указать, что максимальное число в классе не должно превышать 30 человек, а в противном случае должны быть открыты параллельные классы. Можно поднять для этой цели плату за образование, которая теперь, кажется, в уездных городах равняется только 35 руб., можно возвысить ее до 40—45 руб., и будет тогда по крайней мере гарантия родителям, что ученик пройдет курс под внимательным наблюдением своего учителя, а не при таком отношении, когда смотрят на ученика, как на мешок, в который нужно вложить как можно

больше отвлеченных знаний, а не прикладных, как мы того желаем. Относительно того, чтобы урок продолжался 40 минут, тоже, мне кажется, не может быть спора. Но что необходимо, по-моему, так это то, чтобы был введен строй в среднеучебные заведения, где ученики уже сознательные, не младше 14 лет. Обучение военному строю стоит очень дорого государству и ложится тяжелым бременем на наш жидкий обывательский карман. Подготовка в средних учебных заведениях должна давать известные права и облегчения в несении строевой службы и будет много содействовать тому, что ученик будет сознательно относиться к делу военного строя. Это дело должно быть непременно под наблюдением военных инструкторов или, по крайней мере, инспекторов. Итак, те мои воззрения, которые я имел честь вам только что докладывать, сводятся к четырем положениям. Первое — должны быть введены воспитатели, затем, все школы должны быть преемственными, низшая — 4-летняя нормальная, как за-границей, подготовительная — 4-летняя и 4-летняя средняя. Потом уже высшее образование. Эти четыре типа школьного образования дадут нам вполне законченных и подготовленных лиц для каждой ступени образования. Затем говорят о том, что необходимо развивать нравственную волевую и физическую сторону каждого ученика. Мне кажется, что это не подлежит никакому спору, и мы все под этим подписываемся обеими руками.

Речь Р. Р. Капниста (Полтава).

Одной из главных причин нарушений нашей академической жизни, нарушений, которые уже начались с 1905 года и продолжаются по настоящее время, является переполнение университетов, и переполнение это я объясняю следующим. Первое то, что среднеучебное заведение абсолютно ничего не дает учащемуся. Оно дает ему только знакомство с общеобразовательными предметами, технических же, специальных предметов он не знает совершенно, и потому, проучившись 8 или 7 лет, он чувствует, что приобретенные познания он не может совершенно применить к жизни и не может получить приличного и хорошего заработка. Я сошлюсь на один пример. Я состою попечителем одного городского училища и вот, осматривая это училище, я присутствовал на уроке черчения в последнем IV классе. Передо мною были юноши лет 16—17, кончающие курс. Познакомившись с работами учеников, а также с их познаниями по этому предмету, я обратился к ним со словом и сказал, чтобы они обратили особое внимание на черчение, так как в настоящее время знакомство с черчением может дать хороший заработок. Я указал им на закон о землеустройстве, который в настоящее время создает тысячи единоличных мелких владений. Для всех этих мелких владений понадобятся землемеры, нужны будут и планы. Землемерам понадобятся помощники-чертежники, и вот, если они хорошо будут знать черчение, они могут рассчитывать на хорошие места. Мое обращение к ученикам вызвало на лицах их радость и довольство; может быть, в первый раз им было указано, что они могут применить свои знания на практике. Совершенно другое впечатление произвели мои слова на преподавателя. Он обратился ко мне и сказал, что, к сожалению, вряд ли из этих учеников могут получиться хорошие чертежники, так как преподавание черчения постановлено очень плохо. Всего имеется один-два урока в неделю. Кроме того, средства, отпускаемые на преподавание этого предмета, настолько скудны, что не только ученики, но даже училище не имеет ни одной примерной готовальни. Пример, приведенный мною относительно городского училища, можно применить и к среднеучебному заведению. Там, может быть, проходятся в настоящее время специальные технические предметы, но проходятся только в смысле общеобразовательном, проходятся кое-как и познаний действительных ученику совершенно не дают. Таким образом, я не ошибусь, если скажу, что молодой человек, получивший аттестат зрелости среднеучебного заведения, испытывает некоторое разочарование, и в последнее время это разочарование выражается очень острыми формами. Должность какого-нибудь писца, маленького чиновника в наших бесчисленных канцеляриях и учреждениях его не удовлетворяет. Во-первых, оклады там небольшие, работы очень много, а будущее неинтересно, и поэтому ему остается только один выход — поступить в высшее учебное заведение. И вот, таким образом и наполняются наши учебные заведения. Один Петербургский

университет вмещает в себе 12 тысяч студентов. Я полагаю, что ни самое здание, ни оборудование его ни с просветительной, ни с учебной стороны, не может удовлетворить такого громаднейшего количества слушателей. Многие студенты, которые действительно желают заниматься, предпочитают заниматься дома и приходить в университет только сдавать курсовые экзамены. Я не говорю о лицах с большими способностями, я беру людей с средними способностями, поступающих в университет, чтобы получить диплом и облегчить дальнейшее свое существование. Таким лицам знание в университете неинтересно, им важен только диплом; человек этот чувствует какое-то насилие над собой, что вызывает в нем озлобление. К этому еще прибавляются недостаточные средства, и результатом всего этого являются все те печальные недоразумения, которые наблюдаются в университетах. Таким образом, я полагаю, что к пункту второму следует добавить, что обязательно в каждом среднем учебном заведении следует ввести такие технические предметы и так их проходить, чтобы возможно было знания, полученные в них, немедленно применять на практике.

Речь В. Н. Шеншина (Орел).

Вопрос о книге и вопрос о программе гораздо более наболел в наших школах, чем все реформы с объединением в одно ведомство и переделки училищного совета, которые уже в продолжение одного года разбираются в законодательных учреждениях. Действительно, пора обратить внимание, что до сих пор нет ни одной регламентации программы и даже не даны достаточные полномочия нынешним дореформенным училищным советам, не даны им достаточные полномочия для составления программы и для следования уже раз поставленной программе. Вот на что действительно надлежит обратить внимание. У нас наших школьников, крестьянских детей, может быть, слишком душат грамматикой, именованными числами и тому подобными, на их взгляд, хитростями и совершенно не знакомят ни с отечеством, ни с историей, и не внушают любви ни к отечеству, ни к родной старине, ни к родной истории... Нужно обратить внимание всех училищных советов и всех учащих на то, что знание России, знание истории ее, любовь к ней подрастающего крестьянского поколения для тех лиц, которые считают себя вправе получить наименование несколько образованных людей, составляют первейшую задачу. Слава богу, закон божий у нас введен в число обязательных предметов в школе, и любовь к богу и верность религии составляют обязательные предметы. Также любовь к России следует возбуждать в школьниках с первых годов, одновременно с изучением азбуки. Но тут мы наталкиваемся на печальный вопрос о книге. Дворянин Коваленко указывает, что следует гг. предводителям дворянства ревизовать школьные библиотеки. При сложности обязанностей гг. предводителей дворянства трудно заставить их исполнять эту обязанность. Но что им, как председателям училищных советов, надлежит обратить на это серьезнейшее внимание, это не подлежит ни малейшему сомнению. Теперь, как составляются училищные библиотеки и учебные руководства, как они выбираются? Очень просто — что одобрено министерством народного просвещения! Я не знаю, что будет при нынешнем курсе министерства народного просвещения одобрено, но что было одобряемо при прежних курсах, не поддается никакому вероятию. Те лица, которые видели те учебники и книги, которые рекомендовались министерством народного просвещения для чтения и обучения, могут сказать, до какой степени это было мало пригодно. Например, книга Вахтерова, пользующаяся громадным успехом среди учителей. Достаточно сказать о ней одно то, что на каждых 10 страницах — книга довольно объемистая — есть или рассказ о тюрьме, или рассказ каторжанина, или песня заключенного, или еще что-нибудь из этого быта. В чем же достоинство этой книги? И так нельзя сказать, чтобы крестьянская жизнь была светла, радостна, богата иллюзиями, или светлыми страницами. Неужели на этом нужно воспитывать детей, чтобы далее стен тюрьмы и оков не расширять их мировоззрения? Не говоря уже о стихах, полных гражданской скорби, совершенно непонятных для учеников, которыми эти учебники полны, тенденция здесь достаточно ясна. Обратимся к статьям по русской истории. Религиозных статей в этой книге совершенно нет. У меня есть маленький каталог таких книг и в них

ии из жития святых, ни из священного писания нет ничего. Это игнорируется. Но любопытен подбор статей по русской истории. Крупное место занимают казни Иоанна Грозного. Там помещаются стихотворения Алексея Толстого «Василий Шибаиов», «Князь Репиин», стихотворения, понятные нам по заключающейся в них гражданской доблести. Мы чувствуем их красоту, то хорошее, что в них есть, но для детей, когда это единственные исторические стихотворения, помещенные в их учебнике, бросается в глаза только жестокость царя Иоанна, который одного убил посохом, другого замучил. Очень обширное место отведено бунту Стеньки Разина, пугачевщине и излишествам, конечно преувеличенным, крепостного права. Из всей толстой книги — страниц 15—20 всего посвящено историческому отделу, и немудрено: при такой тенденциозности трудно набрать больше из нашей, я скажу, все-таки славной истории.

Есть еще известное московское товарищество Тулупова и Шестакова. Это такой перл, полный такого неверного освещения истории, что краска стыда заливает лицо, когда вы читаете это произведение. И это руководство для ученической библиотеки! Вот на что следует обратить серьезнейшее внимание. Может быть, совету следует выступить с ходатайством перед министерством народного просвещения, чтобы обратить самое серьезнейшее внимание на учебники народных школ, ходатайствовать о назначении премии, не жалея денег, чтобы действительно способные и хорошо настроенные труженики-педагоги могли, оставив преподавание в школах на некоторое время, посвятить себя составлению добрых учебников. В этом является самая настоятельная потребность, и нам надлежит обратить на это серьезное внимание.

(«Труды VII съезда уполномоченных дворянских обществ 37 губерний», С.-Петербург, 1911 г.)

ПОСТАНОВЛЕНИЯ ОБЩЕЗЕМСКОГО СЪЕЗДА ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ 1911 г. [11]

Характер народной школы

1. Народная школа — как начальная, так и повышенного типа — должна преследовать свои самостоятельные учебно-воспитательные задачи, которыми всецело определяется ее программа и организация, и не должна изменять своим целям ради приспособления к курсу среднеучебных заведений.

2. Организация и программы средней школы должны быть таковы, чтобы ученики, окончившие начальную школу с 3-4-годичным курсом, могли беспрепятственно поступать в среднюю школу.

3. Вследствие возможного разнообразия народных общеобразовательных школ повышенного типа и самостоятельности их программ существующая ныне средняя школа не может быть с ними согласована, но желательно, чтобы при ожидаемой реформе средней общеобразовательной школы была предусмотрена такая программа младших классов последней, которая облегчала бы возможность поступления в них из народных школ повышенного типа. До реформы же средней школы желательны пока различные меры со стороны органов самоуправления и министерства народного просвещения для облегчения такого перехода.

4. Профессиональное обучение не должно входить в число задач народной школы, как начальной, так и повышенного типа.

5. Профессиональные школы и мастерские должны быть предназна-

чены для лиц, уже прошедших курс народной школы — или начальной, или повышенного типа, в зависимости от характера профессии и местных условий.

6. Признать введение общедоступности начальной школы неотложным.

7. Признать желательным принцип обязательности начального обучения.

8. Применение закона об обязательности начального обучения должно быть для земств и городов факультативным.

9. 3-летние школы, как имеющие слишком краткий курс, должны быть преобразованы в 4-годичные.

10. Основной начальной школой в настоящее время признается школа с 4-летним курсом. Расчеты при введении всеобщего обучения основываются на этом типе школы.

11. Наряду с начальными 4-летними школами, для продления срока начального образования еще на 2 года, признать желательным учреждение начальных школ с 6-летним курсом.

12. Полное низшее образование завершается в высших начальных училищах с 4-летним курсом, распространение которых признать необходимым.

О плане всеобщего обучения

13. В целях дальнейшей планомерной работы земств и городов в деле достижения всеобщего обучения признать необходимым проведение в первую очередь финансового закона по всеобщему обучению с тем, чтобы этот закон вошел в действие с 1 января 1912 г.

14. Принимая во внимание неотложность удовлетворения ходатайств земств и городов по введению всеобщего обучения в соответствии с действительными потребностями на его осуществление и крайнюю недостаточность отпускаемых средств, вызывающую отсутствие определенной планомерности в отпуске и распределении этих пособий между земствами и городами — признать необходимым увеличение в течение 10 лет, начиная с 1912 г., ассигнуемого по министерству народного просвещения на нужды начального образования кредита, в мере действительной надобности, но не менее, чем на 10 млн. руб. в год.

15. Признать необходимым в законодательном порядке установить, чтобы минимальный размер ежегодного в течение 15 лет увеличения отпуска на школьное строительство устанавливался по мере действительной надобности с прогрессивным увеличением ежегодной суммы не менее как на 2 млн. руб.

18. Признать необходимым выдачу пособий на оборудование начальных училищ (считая в том числе и библиотеки для учащихся) из сумм министерства народного просвещения в размере не свыше 300 руб. на комплект по представленной земством или городом смете.

19. Признать необходимой в целях беспрепятственного осуществления всеобщего обучения отмену закона о предельности земского обложения.

Учебные пособия школы

200. В целях наиболее полного обеспечения населения учебниками и хорошими книгами желательно организовать книгоиздательское и книгопродавческое товарищество из губернских и уездных земств.

201. Для скорейшего осуществления этого надлежит просить Уфимскую губернскую земскую управу выяснить путем анкеты, какие земства желали бы вступить в товарищество и созвать совещание представителей от выразивших желание земств для выработки товарищеского договора с таким расчетом, чтобы он мог быть рассмотрен очередными земскими собраниями 1912 г.

202. Признать теперь же желательной организацию: а) осведомительного бюро для оповещения земств о выходящих в свет учебниках и книгах для школ и народа и о наглядных учебных пособиях и б) земского комитета по рассмотрению и рекомендации книг, учебников и наглядных учебных пособий, постепенно — по мере возможности — делая опыты самостоятельного издания книг и учебников непосредственно комитетом или через посредство земских органов на местах.

203. Иметь при каждом училище пришкольный музей — основную коллекцию наиболее употребительных наглядных учебных пособий.

204. Наряду с пришкольными музеями организовать, в зависимости от числа школ в уезде, районные подвижные музеи наглядных учебных пособий, в состав которых должны входить такие учебные пособия, которые могут не быть постоянно под рукою у учителя и которые должны отпускаться в школы на началах абонемента.

205. Музеи эти пополнять только такими наглядными учебными пособиями, которые соответствуют научным требованиям и приготовлены просто и прочно, приобретать их, по возможности, через просветительные общества и земские учреждения.

206. В программы временных курсов для учащихся включать курс мироведения и практические работы на приборах, входящих в состав школьных музеев.

207. В программы местных совещаний и съездов по народному образованию учащих и деятелей по народному образованию включать вопросы о наглядном обучении.

208. Организацию губернскими земскими управами постоянных музеев-выставок наглядных учебных пособий и, кроме того, периодических выставок таких же пособий.

209. Пересмотр железнодорожного тарифа для установления более льготной перевозки учебных пособий.

(Чарнолусский, Съезды по народному образованию, 1915 г.)

РЕЗОЛЮЦИИ ВСЕРОССИЙСКОГО СЪЕЗДА ПО ВОПРОСАМ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 1913 г. [12]

О задачах начальной школы. Начальная школа, содействуя физическому, нравственному, эстетическому и умственному развитию ребенка, должна воспитать в нем человека и подготовить его к разумному и честному воспитанию личной и общественной жизни. Началь-

ная школа, как первая ступень единой общеобразовательной школы, не должна преследовать утилитарных целей. Преподаванию предметов профессионально-технического характера в курсе ее не может быть отведено места. Потребность трудового населения в приобретении через посредство начальной школы знаний, необходимых для жизни, может быть удовлетворяема путем соответственной постановки общеобразовательных предметов; учащиеся должны быть ознакомлены, прежде всего, с такими явлениями человеческой жизни и природы, с которыми чаще всего приходится встречаться. Удовлетворение потребности населения в приобретении профессиональных знаний может быть достигнуто путем достаточного числа специальных училищ и дополнительных классов, соответствующих следующим ступеням школы.

О программах начальной школы. Курс начальной школы, определяемый ныне принятыми официальными программами, заключает в себе весьма скудный образовательный материал. Программы начальной школы должны быть пересмотрены и исправлены. Естествознание, география и история должны быть признаны учебными предметами, имеющими в курсе начальной школы самостоятельное значение, так как каждый из этих предметов заключает в себе особую образовательную ценность; преподавание каждого из них имеет особую задачу и требует особых методических приемов. В учебных планах начальной школы естествознание, география и история должны быть названы собственными именами.

Трудовой принцип в школе. Для осуществления принципа всестороннего, гармонического развития личности секция считает необходимым переустройство системы внутренней организации школы так, чтобы она была основана на широком применении трудового начала в деле воспитания и обучения. При этом секция обращает внимание, что принцип трудового воспитания она понимает, как принцип, составляющий необходимый элемент в системе общего образования личности; она отвергает всякие попытки придать общеобразовательной школе профессиональный или узкоутилитарный характер и рекомендует учителю народной школы, широко вводя трудовой принцип, вместе с тем твердо стоять за сохранение во всей неприкосновенности общеобразовательных основ начальной школы.

Преподавание должно быть основано на конкретном материале, взятом из окружающей жизни и природы, на непосредственном опыте и наблюдении и на активной переработке детьми этого материала. Для этого в школу вводятся экскурсии, природоведение, основанное на самостоятельных наблюдениях и опытах детей, драматизация, самостоятельное чтение и беседы, письменные работы творческого характера (сочинения, дневники, журналы и т. д.). Сама школа и преподавание в ней организуются на принципе свободной дисциплины и самостоятельности детей.

О системе преподавания в начальной школе. Чтобы лучше приспособиться в преподавании к особенностям детской психологии и вернее достичь выработки у учащихся цельного миросозерцания, а также чтобы лучше подготовить их к самостоятельному чтению книг, —

сведения о природе и жизни, сообщаемые в школе, должны быть объединены в одну систему, построенную не только на анализе предмета, но и на анализе психических особенностей детского возраста и, по возможности, связанную с классным и домашним чтением. Соединенное собрание II и V секций признает нецелесообразным распределение в начальной школе естественно-исторического, исторического и географического материала в виде обычно принятых в средней школе особых предметов преподавания, но считает необходимым, в целях охранения принципа свободы преподавания, предоставить окончательный выбор системы преподавания самому учителю.

Самодеятельность и творчество. 1. Задача всестороннего развития личности ребенка и возможно большей подготовки его к жизни может быть достигнута школой, основанной на началах активности и творчества детей. Принципы инициативы и самодеятельности учащихся, содействующие развитию в них творческих способностей, могут быть проведены в жизнь школы только при условии коренного изменения правового положения учителя, а именно: 1) признания права его участия в выработке программы школы; 2) признания права свободного выбора учебных пособий и руководств, без ограничения этого права действием разрешительных каталогов Ученого комитета; 3) предоставления выбора учителю руководств при приобретении их земствами и городскими управлениями; 4) признания права свободного выбора методов преподавания и воспитания, а также способов внутреннего распорядка школьной жизни, для чего необходимо устранить излишнюю регламентацию школьного дела учебной администрацией и органами городского и земского самоуправления, а также чрезмерное вмешательство в школьную жизнь инспекции и других органов управления начальными училищами. 2. Одной из причин, препятствующих проведению в жизнь принципа детского творчества и активности, является неподготовленность учащих к ведению учебно-воспитательного дела на этих началах. Ввиду этого необходимо: 1) введение в курс учебных заведений, приготовляющих к педагогической деятельности, ряда предметов, дающих необходимую к тому теоретическую и практическую подготовку; 2) устройство экспериментальных школ. 3. Развитию детской самодеятельности, творчества и выявлению талантов может также содействовать устройство сети музеев детского труда на средства земских и городских самоуправлений и других учреждений, ведающих делом народного образования, а также при содействии просветительных общественных учреждений.

О свободном воспитании и дисциплине. Секция признает школьную дисциплину допустимой лишь в такой мере и в такой постановке, при которых бы не получалось ущерба для развития свободной и самостоятельной личности учащихся. Рациональными и наиболее действительными мерами поддержания такой дисциплины являются благоприятная внешняя обстановка и трудовая, захватывающая учеников внутренняя атмосфера школы. Секция решительно осуждает применение телесных и других унижающих личность учащихся наказаний как для поддержания дисциплины, так и во всех других случаях школьной жизни и призывает товарищей-учителей признать пользова-

ние этими наказаниями унизительным для профессии учителя и подлежащим совершенному устранению из педагогической практики.

Об общих требованиях к народному учителю. Принимая во внимание: 1) что учитель народной школы призван руководить всесторонним развитием подрастающего поколения; 2) что низкий культурный уровень среды, в которой живут учащиеся начальной школы, мало содействует работе учителя; 3) что вследствие этого учитель необходимо обязан расширить рамки своей деятельности за стены школы и содействовать поднятию культурного уровня окружающей среды, — секция находит, что учителю, для правильного исполнения его задач, необходимо: 1) обладать общим образованием не ниже среднего, но более глубоким; 2) обладать серьезным специальным педагогическим образованием и 3) непрерывно работать над пополнением и углублением своих знаний. Секция находит, что образовательный уровень учащих в народных школах не удовлетворяет вышеизложенным требованиям, что подтверждается и статистическими данными, а главным образом — неудовлетворительной постановкой всего дела начального образования.

(Съезды по народному образованию, 1915 г.)

ПРОЕКТ РЕФОРМЫ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ МИНИСТРА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ИГНАТЬЕВА [13]

(1915 г.)

Особое совещание, собранное в апреле 1915 г., под председательством графа П. Н. Игнатьева, установило общие положения, на которых должна строиться новая школа.

Для детальной разработки этих положений, составления нового устава, установления типов школы, построения учебных планов и программ министерство избрало из среды педагогов целый ряд лиц. Этим лицам было поручено образование различных комиссий для разработки того или иного специального вопроса, главным же образом, — выработки учебных планов и программ.

Прежде чем комиссии могли приступить к исполнению возложенных на них задач, было необходимо рассмотреть целый ряд вопросов, от того или иного решения которых зависело дальнейшее направление работ каждой комиссии. С этой целью председатели каждой комиссии, а также некоторые члены этих последних, были приглашаемы в заседания, происходившие в министерстве под председательством товарища министра профессора В. Т. Шевякова. Таких заседаний было 10 (7, 8, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 27 и 28 мая), и на них были обсуждены следующие вопросы: 1) объем сведений, необходимых для поступления в I класс средней школы; 2) число учебных недель в году; 3) установление предметов I ступени; 4) предельное число часов занятий в неделю в каждом классе первой ступени; 5) количество недельных часов по каждому предмету в каждом классе первой ступени; 6) основные типы средней школы второй ступени и предметы, подлежащие изучению в ней; 7) предельное число часов занятий в неделю в каждом классе II ступени; 8) количество недельных часов

по каждому предмету в каждом классе того или иного типа II ступени; 9) семестровая система в средней школе и 10) способы оценки и проверки познаний учащихся.

При обсуждении вышеуказанных вопросов совещание под председательством товарища министра исходило прежде всего из тех указаний, которые были установлены совещанием, происходившим под председательством графа П. Н. Игнатьева и сущность которых сводится к следующим положениям.

Школа должна быть: 1) национальной, 2) самодовлеющей, т. е. дающей общее образование и не имеющей непосредственной целью подготовку в высшие учебные заведения, 3) семилетней и 4) состоящей из двух ступеней: I — с трехлетним и II — с четырехлетним курсом обучения.

Кроме того, особое совещание высказалось за согласование курса I ступени с курсом первых трех классов высших начальных училищ, следствием чего является единство школы в первой ее ступени и отнесение разветвления (бифуркации) средней школы уже ко второй ее ступени.

Руководствуясь преподанными указаниями, совещание в своих ответах на поставленные ему вопросы пришло к следующим положениям.

В среднюю школу должны приниматься дети от 10—11 лет, с теми приблизительно познаниями, которые требуются законом и теперь от поступающих в I класс гимназий и реальных училищ; учебный год должен иметь не менее 32 недель, причем летние каникулы не должны продолжаться более 2½ месяцев.

Предметы, проходимые в средней школе, делятся на образовательные и воспитательные, причем в программу I ступени средней школы входят:

1) Образовательные предметы: закон божий, русский язык, математика, история, география и естествоведение.

2) Воспитательные предметы: рисование с черчением, пение (и музыка), физические упражнения (гимнастика, танцы, ручной труд).

Число недельных часов по классам этой ступени устанавливается в следующих пределах: в I классе — 24, во II и III — не больше 27, причем не менее шести часов из этого количества в каждом классе должны быть отведены на воспитательные предметы, и число часов, отводимых на образовательные предметы, не должно превышать 18 в I классе и 21 часа — во II и III классах.

На основании этих данных составлена следующая таблица уроков первой ступени.

А. Образовательные предметы

	I класс	II класс	III класс	Всего
1. Закон божий	2	2	2	6
2. Русский язык	6	6	6	18
3. Математика	4	4	4	12
4. История	2	2	2	6
5. География	2	2	3	7
6. Естествоведение	2	2	2	6
Итого	18	18	19	55

Б. Воспитательные предметы

	I класс	II класс	III класс	Всего
1. Физические упражнения	3	3	3	9
2. Рисование	2	2	3	7
3. Пение	1	1	1	3
4. Практические занятия по естествоведению	1	1	1	3
Итого . .	7	7	8	22
Всего . . .	25	25	27	77

Что касается воспитательных предметов, то совещание признало возможным, кроме вышеозначенных обязательных для всех учебных заведений часов, допустить в тех учебных заведениях, в которых это будет признано целесообразным и выполнимым, добавочные часы на пение и музыку, танцы и ручной труд, по 3 часа в неделю в каждом классе.

С IV класса обучения начинается вторая, четырехлетняя, ступень, для которой устанавливаются три основных типа с сохранением, однако, в каждом из них за русским языком значения важнейшего предмета: 1) отделение с одним новым языком, с преобладанием гуманитарных предметов, 2) отделение с одним древним и одним новым языком, также с преобладанием гуманитарных предметов над математическими и естественно-научными, и 3) реальное отделение с одним новым языком и преобладанием в одной ветви математических, а в другой — естественно-научных предметов.

Таблица уроков всех типов приводится на стр. 353.

Перейдя к вопросу о введении семестровой системы (I семестр с 16 августа по 22 декабря и II семестр с 7 января по 31 мая), большинство совещания, усматривая в ней существенные педагогические преимущества перед годовой, высказалось за ее желательность.

Существующий способ оценки знаний учащихся отметками и годичной проверки их путем экзаменов был осужден большинством. Более целесообразным и педагогичным было признано заменить цифровые баллы возможно частыми осведомлениями родителей учащихся о случаях неуспешности их детей в том или другом отделе изучаемого предмета. Переводные экзамены, представляющие, несомненно, явление отрицательное, должны быть заменены периодическими, идущими через весь учебный год проверками знаний путем повторения лишь в самых существенных чертах каждого пройденного отдела, причем проверки эти отнюдь не должны иметь значение экзамена. Логическим следствием отмены отметок и переводных экзаменов была признана и отмена выпускных испытаний. Однако введение этой меры, в силу целого ряда внешних причин, представляет в настоящее время большие трудности. Награды и медали признаны подлежащими отмене.

Таким образом, программа, намеченная министерством, была исчерпана в десять заседаний. Но так как некоторыми членами совещания попутно были выражены пожелания высказаться о возможности иного построения ступеней средней школы, то председатель собрания

Предметы	Новогуманитарная					Гуманитарно-классическая					Реальная				
	IV	V	VI	VII	Всего	IV	V	VI	VII	Всего	IV	V	VI	VII	Всего
А. Образовательные															
1. Закон божий	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
2. Русский язык	5	5	4	5	19	5	3	4	4	15	5	4	3	4	16
3. История	3	3	4	4	14	3	3	3	3	12	2	3	3	3	11
4. Математика	4	4	4	3	14	4	3	3	2	12	4	4	4	5	17
5. Физика (космография)	2	3	2	2+2	11	2	2	2	2+1	9	4	6	6	6	22[1]
6. Химия	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	4	3+2	15
7. Логика	—	—	—	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
8. Новый язык	5	5	5	4	18	2	4	5	2	15	2	3	2	3	13
9. География	2	2	2	—	6	2	2	—	—	4	2	2	2	2	6
10. Естествоведение	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	2	—	—	3	9
11. Древний язык	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	24[1]
Итого . .	23	24	24	24	94	25	25	25	26	101	23	24	25	25	99
Б. Воспитательные															
1. Практические занятия по физике и химии	1	1	—	—	2	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—
2. Физические упражнения	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12
3. Рисование	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	2	—	—	—	2
4. Ознакомление с памятниками искусства	—	—	1	1	2	—	—	1	1	2	3[1]	—	—	—	3[1]
5. Черчение	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
6. Практические занятия по физике	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2	2	2	2
7. То же по химии	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	2
8. То же по естествознанию	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2	—	—	3
Итого . . .	5	4	4	4	17	4	3	4	4	15	7	6	6	5	24
											0	0	0	1[1]	1
											7	6	6	5	24[1]

[1]) На математической ветви.

В. Т. Шевяков счел уместным дать высказаться по этому поводу желающим. Этому вопросу и было посвящено одиннадцатое заседание 3 июня, на котором некоторые члены высказались за предпочтение семиклассной школе восьмиклассной, из двух ступеней, по четыре года каждая. Однако это предположение, вызвавшее оживленный обмен мнений, не привлекло на свою сторону большинства.

(«Журнал министерства народного просвещения», 1915 г., № 11)

ИЗ ПРОГРАММ, РАЗРАБОТАННЫХ ДЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В СОВЕЩАНИИ МИНИСТРА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ИГНАТЬЕВА

(1915 г.)

III. ИСТОРИЯ

а) Младшая ступень

Вступительные беседы

Ознакомление преподавателя с запасом исторических сведений, приобретенных учащимися до вступления в I класс.

Родные места — следы прошлого, известные учащимся непосредственно.

Отечество — различные ступени культуры в разных областях России.

Русская равнина в древнейшие времена — леса и степи; водные пути.

Древнейшие обитатели лесной полосы — охотники и рыболовы у Ладожского озера (стоянка каменного века).

Древнейший поселок земледельцев у Среднего Днепра (Триполье).

Древние кочевники степной полосы — могила скифского царя.

Древнегреческий город на северном берегу Черного моря.

Граница Римской империи на Дунае — укрепленный лагерь II в. по Р. Х. (Троянов вал).

Великое переселение народов — готы и гунны (ставка Аттилы).

Южные и западные славяне — походы славян за Дунай в VI в. по Р. Х. (расселение и древнейший быт славян).

Русская история

Восточные славяне на Днепре и Волхове: природа страны, быт населения, поселки и города (Новгород и Киев).

Торговля по водным путям: дружины варягов, Царьград — столица и торговый центр Византийской империи, торговля славян, путь по Днепру и его опасности; путь по Волге.

Первые князья на Руси: рассказ летописи о призвании князей; Олег в Киеве; Игорь и древляне; месть Ольги.

Русь и Византия: поход Олега на греков, жизнь русских купцов в Византии, княгиня Ольга в Царьграде, Святослав на Дунае и в Греции, осада Киева печенегами, смерть Святослава.

Христианство у южных и западных славян: святые Кирилл и Мефодий; славянская азбука.

Принятие христианства Русью: Владимир — язычник, христианство на Руси до Владимира, рассказ летописи о перемене веры, поход Владимира под Корсунь, крещение Руси.

Сыновья и внуки св. Владимира: кончина святых Бориса и Глеба, Ярослав, соперничество старших и младших князей, богатство и красота Киева, Владимир Мономах, ряд горожан с князем.

Борьба Руси с половцами: образ жизни половцев, набеги их на Русскую землю, союзы русских князей против половцев, поход Игоря Святославича; борьба со степью в народных сказаниях.

Князья в мирной и военной жизни: княжеские дворы и села, день князя, совет князя с боярами, княжеская охота; князь в походе — сборы в поход, старшая и младшая дружина, городской полк, набеги и битвы, пленники, заключение мира; князья-витязи — подвижность южных князей, любовь их к славе и военным подвигам (Мстислав Удалой).

Языческая старина и христианство на Руси: остатки язычества — волхвы в Киеве, на Белоозере и в Новгороде, языческая старина в народных обычаях; святые Антоний и Феодосий, Киево-печерский монастырь; книги и летопись.

Суздальский край: природа страны, славяне и финны, земледелие и промыслы, старинные города (Суздаль и Ростов), прилив населения, княжеское хозяйство, слуги вольные и невольные; Юрий Долгорукий.

Андрей Боголюбский — жизнь при отце, Андрей на севере, город Владимир на Клязьме, борьба Андрея с южными князьями, разгром Киева, Андрей и бояре, смерть Андрея.

Галицкая Русь — страна, соседи, города, галицкое боярство; прилив населения; Роман Мстиславич, Даниил Романович.

Татары: татары в Азии (Чингисхан), татары в южнорусских степях (битва на Калке), быт татар — их военный строй и приемы войны; нашествие Батыя, опустошение Рязанской земли, осада и взятие Владимира, битва на Сити, поход к Новгороду и поворот на юг, сопротивление Козельска, осада и взятие Киева, вторжение в Галицкую землю, запустение Киевской земли; татарская орда — подчинение русских князей, поездка их в Орду за ярлыками (князь Михаил Черниговский), ханские баскаки в русских городах, татарская дань, русские невольники.

Новгород Великий: город, земли новгородские, торговля, гости (Садко), иноземные купцы, ушкуйники (Васька Буслаев), богатство Новгорода, вече и посадники, владыка, князь. Псков.

Борьба на западной границе Руси: шведы и немцы, опасное положение Новгорода и Пскова, Александр Невский — его победы над шведами и немцами.

Литовско-русское государство: объединение Литвы, русские земли под властью литовских князей, соединение Литвы с Польшей, победа над немцами (Ягелло, Витовт).

Московское государство: город Москва — предание о боярине Кучке, выгодное положение Москвы; Иван Калита и устроение Московского княжества, земельные приобретения первых московских князей, содействие духовенства и бояр — митрополиты святые Петр и Алексей; Дмитрий Донской, преподобный Сергий, борьба с татарами — Мамай и Куликовская битва, набеги Тохтамыша и Эдигея; Иван III — покорение Новгорода, присоединение Твери и Рязани, брак с Софией Палеолог, двор Ивана III, московский Кремль, новый титул, борьба с Литвой, падение татарского ига; присоединение Пскова и Смоленска при Василии III.

Иван Грозный: детство и юность, венчание на царство, Анастасия Романовна, новые сотрудники; завоевания Грозного — войско (служилые люди и стрельцы), походный строй, вооружение, поход на Казань, осада и взятие города, завоевание Астрахани; Московское государство при Иване Грозном — самодержавие, бояре и дворяне (поместья), крестьяне (Юрьев день), перемена в характере Грозного — разрыв с боярами и опалы, опричнина, жизнь Грозного в Александровской слободе, их быт и служба, Строгановы и Ермак, поход Ермака, его успехи и гибель (Сибирь после Ермака); оборона южной окраины Московского государства — набеги крымских татар, устройство засек и острожков, быт служилых людей на южной границе; сношения Московского государства с Западной Европой — торговля через Нарву, прибытие англичан в устье Северной Двины, предметы торговли, вызов мастеров из-за границы; Ливонская война.

Московское государство перед смутой: царь Федор Иванович, учреждение патриаршества, смерть царевича Дмитрия: царь Борис и вражда к нему бояр, слухи о царевиче Дмитрии.

Лжедимитрий в Польше, набор войска, поход на Москву, смерть царя Бориса, Лжедимитрий в Москве, заговор против него; царь Василий Шуйский и второй самозванец.

Поляки и казаки под Москвой и на севере, осада Троицкой лавры, шведы и Скопин-Шуйский, Сигизмунд под Смоленском, низложение царя Василия Шуйского, избрание Владислава и замыслы Сигизмунда, Москва во власти поляков.

Патриарх Гермоген, ополчение Ляпунова, Троицкая лавра и города, Нижний-Новгород, Минин и князь Пожарский, освобождение Москвы, избрание царя Михаила Федоровича Романова (подвиг Ивана Сусанина).

Московское государство после смуты — разорение и обеднение страны, царь Михаил Федорович и выборные люди; патриарх Филарет.

Московское государство при царе Алексее Михайловиче: суд в Москве и в областях по старым указам, приказные порядки, злоупотребление бояр и приказных людей; Земский собор и «Уложение», служилые и тяглые люди. Волнения в Москве и на окраинах; бунт Разина.

Русские земли под властью Польши в XVI в. — государственная уния Литвы и Польши, церковная уния, притеснения православных; крестьяне; казачество, борьба его за веру и свободу; Богдан Хмельницкий, присоединение Малороссии к Москве, борьба Москвы с Польшей за Малороссию.

Царь Алексей Михайлович и патриарх Никон — жизнь Никона до посвящения в сан патриарха, дружба его с царем; исправление богослужебных книг и обрядов, удаление Никона; старообрядчество — протопоп Аввакум, старообрядцы на окраинах России.

Царь Алексей Михайлович и его семья — выбор царской невесты, терем царицы, воспитание царских детей; царское богомолье, день царя Алексея Михайловича; загородные дворцы и села; соколиная охота; второй брак царя Алексея Михайловича; царь Алексей Михайлович среди своих друзей.

Город Москва в XVII в.; иноземцы в Московском государстве и русские за границей; немецкая слобода в Москве.

Петр Великий в Москве: детские годы, кончина царя Федора Алексеевича, двоецарствие, стрелецкий бунт, царевна Софья Алексеевна, жизнь Петра Великого в селе Преображенском — потешные, дружба с иноземцами; низвержение царевны Софьи. Поездка Петра Великого в Архангельск, увлечение морем. Азовские походы; постройка флота в Воронеже.

Петр Великий за границей: великое посольство, жизнь Петра Великого в Голландии и поездка его в Англию; русские за границей, наем иностранцев на русскую службу. Бунт стрельцов в Москве, возвращение Петра Великого в Москву; первые преобразования.

Войны Петра Великого: начало войны со шведами, Карл XII, битва под Нарвой, завоевание Невы и основание Санкт-Петербурга, Карл XII в Польше. Битва при Лесной, Полтавская победа, завоевание Прибалтийского края, Прутский поход, поход в Финляндию, Гангудский бой, вторжение русских в Швецию. Ништадтский мир; новый титул.

Преобразования Петра Великого: постоянная регулярная армия, военные морские силы, гвардейские полки, постройка гаваней и крепостей, рекрутские наборы, смотры и обязательное обучение дворян; подушная подать, покровительство промышленности и торговле, устройство технических школ; губернии, сенат, коллегии; синод.

Петербург при Петре Великом: постройка крепости и города, устройство морского порта (торгового и военного), адмиралтейство, гостинный двор; столичные развлечения — ассамблеи, гулянья в Летнем саду, публичные маскарады, загородные дворцы и парки.

Личность императора Петра Великого; Петр Великий среди своих сотрудников; толки о Петре Великом среди противников его преобразований; царевич Алексей Петрович и указ Петра Великого о престолонаследии.

Русское государство при ближайших преемниках Петра Великого: гвардия (Меншиков), немцы при дворе (Бирон). Воцарение императрицы Елизаветы Петровны — ее двор; Ломоносов и основание Московского университета; участие России в Семилетней войне. Освобождение дворян от обязательной службы при императоре Петре III.

Императрица Екатерина II в первые годы своего царствования — ее подготовка к государственной деятельности (изучение русского языка и русской жизни), ее двор и сотрудники; созыв выборных для сочинения нового «уложения».

Войны и земельные приобретения императрицы Екатерины II: участие России в первом разделе Польши, первая война с турками (Румянцев). Присоединение Крыма и устройство Новороссийского края (Потемкин). Вторая война с турками (Суворов), шведская война, участие России во втором и третьем разделе Польши. Россия среди великих европейских держав («греческий проект» и «вооруженный нейтралитет»).

Законодательная и просветительная деятельность императрицы Екатерины II: новое устройство губерний, жалованные грамоты дворянству и городам; заботы о «народном здравии» (привитие оспы); закрытые учебные заведения, губернские и уездные училища; успехи русской литературы и науки.

Столичная и деревенская жизнь в царствование императрицы Екатерины II: вельможи в Петербурге и Москве, богатые дворянские усадьбы; мелкие помещики в уездной глуши; провинциальный город при Екатерине II — дворяне, купцы, мещане; крестьяне при императрице Екатерине II; Пугачевский бунт.

Император Павел I: детство и юность, жизнь в Гатчине, вступление на престол, закон о престолонаследии, указ о барщине; военная служба при императоре Павле, походы Суворова.

Император Александр I: его воспитание и вступление на престол; преобразования первых лет его царствования — министерства и государственный совет (Сперанский); участие России в войнах Австрии, Англии и Пруссии с Наполеоном; войны со шведами и турками — завоевание Финляндии и Бессарабии.

Отечественная война: вторжение Наполеона в Россию, отступление русских армий и соединение их у Смоленска, назначение главнокомандующим Кутузова и приезд его в армию, Бородинская битва, оставление Москвы ее жителями, французы в Москве, отступление Наполеона, народная война и партизаны, переправа французов через Березину, конец войны.

Участие России в борьбе Европы против Наполеона — русские в Париже. Император Александр I во главе «Священного союза», сближение его с австрийцами и немцами; военные поселения (Аракчеев). Император Александр I в последние годы своего царствования. Заговор декабристов и восстание их при вступлении императора Николая I на престол.

Император Николай I: война России с Персией (Паскевич) — приобретения в Закавказьи, борьба с горцами на Кавказе; турецкая война и преобладание России на Балканском полуострове; усмирение польского восстания и поход русских в Венгрию; Крымская война — оборона Севастополя (Корнилов и Нахимов). Управление и суд в царствование императора Николая I. Собрание и Свод законов, бюрократия; дворянство; меры для улучшения крестьянского быта (Киселев) — крестьяне казенные и обязанные; замена ассигнаций серебром; постройка первых железных дорог; учебные заведения — военные и технические, гимназии и уездные училища.

Император Александр II: годы учения (Жуковский); окончание Крымской войны; освобождение крестьян; земские учреждения; новый суд; городские учреждения; всеобщая воинская повинность; новые пути сообщения; рост русской промышленности и торговли; народное образование; усмирение польского восстания; покорение Кавказа и завоевание Средней Азии; русско-турецкая война за освобождение славян.

Император Александр III: вступление на престол; перемены в управлении и суде (земские начальники), отмена подушной подати, учреждение крестьянского и дворянского банков, выкуп в казну и постройка железных дорог (Сибирский путь), успехи русской промышленности и торговли; сближение России с Францией; миролюбие императора Александра III.

Император Николай II — краткий обзор царствования (учреждение Гос. думы и преобразование Гос. совета).

б) Старшая ступень

Новая история

Западная Европа в XVI—XVIII вв.

Возрождение: Возрождение в Италии — гуманисты XV в.; войны за Италию и упадок гуманистического движения. Возрождение во Франции и в Англии. Немецкий гуманизм. Начало книгопечатания. Значение гуманистического движения.

Реформация: состояние католической церкви в конце средних веков. Предшественники реформации в Германии; состояние Германии в начале XVI в.; Лютер; Карл V и его политические стремления; рыцарское и крестьянское восстание; анабаптисты; лютеранская реформация в Германии; борьба Карла V с князьями. Реформация в Англии. Реформация в Швейцарии; Цвингли и Кальвин; распространение кальвинизма.

Возрождение католицизма: Тридентский собор. Орден иезуитов. Борьба за религиозное единство в Италии и Испании (Филипп II). Восстание Нидерландов. Англия — религиозная борьба в Англии и Шотландии (Елизавета и Мария Стюарт). Религиозные войны во Франции. Католическая реформация в Германии и Австрии. Тридцатилетняя война.

Торговля и промышленность в XVI—XVIII вв.: Меркантилизм. Колониальные предприятия европейских держав.

Абсолютизм: упадок сословно-представительных учреждений и торжество королевской власти во Франции: Генрих IV, Ришелье, Людовик XIV. Версальский Двор и внутренняя политика Людовика XIV, Кольбер, религиозный вопрос при Людовике XIV, войны Людовика XIV. Германия после Вестфальского мира; начало возвышения Пруссии. Австрия до половины XVIII в. Англия при первых Стюартах, «Долгий парламент», Английская республика, Кромвель, реставрация Стюартов и революция 1688 г.

Восточная Европа в XVI - XVIII вв.

Западные славяне: а) Чехия — усиление королевской власти, чешское восстание против Габсбургов, религиозная и политическая борьба, «Грамота величества», культурные успехи чехов в XVI—XVII вв., упадок Чехии; б) Польша — расцвет ее при последних Ягеллонах, реформационное движение, культурные успехи, неудачи внешней политики, шляхетская анархия, упадок Польши.

Южные славяне: борьба Габсбургов и Турции за Венгрию и Хорватию.

Турция и православные народы Балканского полуострова: завершение турецких завоеваний в XVI в., внутреннее разложение Турции и ее внешний упадок в XVII—XVIII вв.; положение христианских народов под турецким игом; связи православного Востока с Россией.

Россия: Московское государство XVI—XVII вв.; Российская империя в первой половине XVIII в.; развитие Восточного вопроса до половины XVIII в.

Западная Европа в XVIII—XIX вв.

Просветительное движение: сущность просветительного движения и его происхождение. Умственное движение в Голландии и Англии; английские религиозные и политические идеи. Французское «просвещение» — Вольтер, Монтескье, физиократы, Дидро и энциклопедисты, Руссо. «Просвещение» в Италии. «Просвещение» в Германии. Значение «просветительного движения».

Просвещенный абсолютизм: характеристика «старого порядка». «Просвещенный абсолютизм». Борьба светской власти с католической церковью. Пруссия — Фридрих II, его внутренняя и внешняя политика. Австрия — Мария-Терезия и Иосиф II. Англия — развитие парламентаризма: колониальная политика и промышленный переворот в конце XVIII в.; недостатки английского государственного строя в XVIII в.

Восстание североамериканских колоний и возникновение Соединенных штатов.

Французская революция: Франция при преемниках Людовика XIV, Тюрго и Неккер, созыв Генеральных штатов, крушение старого порядка, реформы Учредительного собрания, Законодательное собрание и падение монархии, конвент, жирондисты и якобинцы, террор, директория. Революционные войны и революционная армия.

Империя Наполеона: Наполеон Бонапарт и переворот 18 брюмера, организационная деятельность Наполеона во Франции, войны в период консульства и империи, господство Наполеона в Западной Европе и распространение в ней французских порядков; национальные движения против французского владычества в Западной Европе; столкновение с Восточной Европой — поход Наполеона в Россию; падение Наполеона.

Реакция и либерализм: Венский конгресс; «Священный союз».

Южнороманские революции.

Франция: реставрация, Июльская революция и ее влияние на Европу (преимущественно — Западную), преобладание буржуазии после Июльской революции; июльская монархия, консервативная политика Людовика-Филиппа и демократическая оппозиция, социальные утопии; Февральская революция, Вторая республика, переворот 2 декабря.

Италия: Италия в начале XIX столетия; «воскресение» (революция 1848—1849 гг.).

Англия: Англия в первые десятилетия XIX в.; парламентская реформа 1832 г., преобладание буржуазии, либеральные реформы и фритредерская политика, «чартизм».

Германия: реформы в Пруссии в начале XIX в.; Германия после Венского конгресса, «Таможенный союз» и немецкое национальное движение; революция 1848 г. (в Германии и Пруссии), победа реакции и крушение национального движения.

Австрия: Меттерних и его система; национальное движение мадьяр в Венгрии; славянское национально-культурное возрождение, панславизм, иллиризм. Революция 1848—1849 гг. в Австрии и Венгрии, реакция в Австрии и Венгрии, ее последствия для славян.

Восточная Европа в XVIII—XIX вв.

Славяне и греки на Балканском полуострове: Турция в конце XVIII в., попытки реформ. Сербы — борьба за национальную и религиозную свободу; образование Сербского государства. Черногория и ее борьба с Турцией. Освобождение Греции. Национально-культурное возрождение болгар. Далмация и Дубровник. Молдавия и Валахия до объединения.

Польша — попытки реформ во второй половине XVIII в.; польские разделы и падение Речи Посполитой; судьба польского народа в Пруссии и Австрии в конце XVIII и в первой половине XIX в.

Россия во второй половине XVIII и в первой половине XIX в.

Западная Европа в XIX—XX вв.

Франция: внешняя политика Наполеона III; вторая империя; франко-прусская война 1870—1871 гг. и ее влияние на Европу; Третья республика во Франции.

Италия: объединение Италии — Виктор-Эммануил, Кавур, Гарибальди; присоединение Венеции и Рима к Италии; Италия после объединения.

Англия: Дизраэли и Гладстон; парламентские реформы; Ирландский вопрос; колониальные владения Англии; Британская империя.

Германия: возрождение национально-объединительного движения; Вильгельм I и Бисмарк в Пруссии; войны Пруссии с Данией и Австрией; Северогерманский союз; Германия после франко-прусской войны 1870—1871 гг.

Австро-Венгрия: установление дуализма; внешняя политика Австро-Венгрии; борьба Венгрии за «независимость» от Австрии и политика мадьяризации; борьба австрийских и венгерских славян за национальную самостоятельность.

Восточная Европа в XIX—XX вв.

Россия: политический и культурный рост ее во второй половине XIX и в начале XX в.

Ближний Восток: Турция в конце XIX и в начале XX в. Роль европейских держав в Восточном вопросе. Христианские государства на Балканском полуострове в конце XIX и в начале XX в. (Болгария, Сербия, Черногория, Греция, Румыния).

Мировое господство европейской культуры: Америка в XIX и в начале XX в. Распространение европейской культуры в Америке, Австралии, Азии, Африке. Колониальная политика европейских держав. Успехи европейской техники и промышленности. Мировая торговля. Мировые пути сообщения. Всемирный почтовый союз.

Международные отношения в начале XX в.: «Тройственный союз» и «Тройственное согласие».

Великая война.

XI. ЕСТЕСТВОВЕДЕНИЕ

а) Неживая природа (курс I класса)

Измерение. Меры длины, площадей, объема и веса.

Воздух. Телесность воздуха. Влияние на воздух нагревания и охлаждения. Упругость воздуха. Весомость воздуха. Давление воздуха; барометр. Движение воздуха.

Состав воздуха: кислород, азот, углекислый газ.

Вода. Изменение объема воды при нагревании и охлаждении. Термометр. Три состояния воды; переход из одного состояния в другое. Растворение веществ в воде. Способ очистки воды. Круговорот воды в природе.

Состав воды; водород.

Соединение и разложение веществ. Вещества простые и сложные. Горение и окисление.

Земля. Гранит, его составные части. Песок и глина. Песчаники и глинистые сланцы. Известняки; известь негашеная и гашеная. Поваренная соль; добывание ее. Кристаллизация, кристаллы. Торф и каменный уголь. Нефть. Почва, главные составные части ее.

Металлы. Сравнение главнейших металлов по весу и другим свойствам. Железо; его добывание из руд. Медь. Олово и свинец. Серебро и золото; добывание золота.

Разрушение горных пород. Породы массивные и слоистые.

Практические занятия

Темы для работ по неживой природе:

Измерения длины, площадей, объема и веса.

Простые работы для самостоятельного изучения учащимися физических свойств воздуха и воды. Получение и исследование свойств кислорода, азота и углекислого газа. Исследование частей пламени.

Исследование и распознавание изучаемых минералов и металлов по их физическим свойствам: твердости, удельному весу, цвету, блеску и др. Получение и выращивание кристаллов.

Элементарный анализ почвы. Сухая перегонка дерева.

б) Растения (курс II класса)

А. Жизнь растения

а. Хлорофильные семенные растения

I. Семя, строение и жизнь

Несколько типов семян.
Всхожесть. Условия прорастания.
Питание ростка. Газовый обмен.

II. Явления роста и движения молодых проростков

Понятие о тропизмах.

III. Корень и его отправления

Внешние формы корней.
Корень как орган прикрепления растения.
Принятие корнем питательных веществ. Водные культуры.

IV. Лист и его отправления

Формы листьев (только наиболее типичные).
Усвоение углекислоты. Общее значение этого процесса в природе.
Хролофил.
Испарение воды листьями.

V. Стебель. Его значение как посредника между листом и корнем.

Почки и ветвления стебля.
Понятие о движении соков в стебле.

VI. Цветы и плоды

Понятие о соцветии (без определений разных типов соцветий).
Цветок, его строение и назначение.
Опыление и соответствующие приспособления.
Плоды и семена. Приспособления к распространению семян.

б. Хлорофильное споровое растение

Папоротник.
Описание внешнего вида и образа жизни.
История развития (процесс оплодотворения не рассматривается).

в. Бесхлорофильное споровое растение

Плесень.
Разведение плесени.
Рассмотрение под микроскопом гиф и спор.
История развития.
Характерные особенности питания бесхлорофильных организмов и их роль в природе.

Б. Растения в естественных условиях

1. Ознакомление с весенней флорой данной местности.

Рассмотрение с биологической точки зрения некоторого числа (4—6) характернейших представителей весенней флоры.

2. Ознакомление путем экскурсий с каким-нибудь (хотя бы одним) общежитием (лес, луг, степь и т. п.).

в) Зоология (курс V класса)

1. Простейшие. Амеба. Туфелька. На этих и некоторых других представителях выясняются важнейшие жизненные явления, характеризующие простейших: обмен веществ, движение, приспособляемость к неблагоприятным условиям, размножение и пр. Роль простейших в образовании земной коры. Колониальные формы простейших.

2. Понятие о животной клетке и тканях.

3. Кишечнополостные. Пресноводная гидра. Подробный очерк строения и образа жизни. Другие представители кишечнополостных с биологической стороны. Гидроидный полип и гидромедуза; благородный коралл. Явление чередования поколений. Роль полипов в созидании земной коры. Губка.

4. Черви. Дождевой червь. Его наружное и внутреннее строение в связи с образом жизни. Значение дождевых червей в образовании почвы.

Другие представители червей, с биологической стороны. Солитер. Пиявка. Явление паразитизма.

5. Моллюски. Беззубка или перловица. Подробности ее организации.

Другие представители с биологической стороны: например, устрица, или

жемчужница; прудовик, или лужанка; осьминог, или каракатица. Роль моллюсков в образовании земной коры.

6. Иглокожие. Морская звезда, ее организация в связи с образом жизни. Явление автотомии и регенерации.

7. Членистоногие. Рак речной. Строение его тела в связи с образом жизни.

Некоторые представители ракообразных с биологической стороны, например: циклоп и дафния; рак-отшельник. Явление симбиоза. Понятие о планктоне.

Паук. Скорпион. Многоножка.

Черный таракан или иной представитель насекомых в качестве основной формы.

Другие насекомые с биологической стороны, например: жук, бабочка, муха и комар, пчела и муравей. Превращение. Диморфизм и полиморфизм. Охранительная окраска, миметизм. Инстинкт.

8. Позвоночные. Рыбы. Окунь или другой представитель рыб. Подробности его организации в связи с образом жизни.

Другие представители рыб со стороны их биологических особенностей, например: колюшка, сельдь, акула, осетр, минога, двоякодышащие рыбы.

9. Амфибии. Лягушка, строение ее тела в связи с образом жизни.

Другие земноводные: тритон, или саламандра, жаба, протей, их биологические особенности.

10. Пресмыкающиеся. Ящерица, ее организация в связи с образом жизни. Другие представители рептилий: змея, черепаха, крокодил. Их биологические особенности. Ископаемые рептилии.

11. Птицы. Голубь или иной представитель класса птиц, с подробным очерком его организации, в связи с воздушным образом жизни.

Рассмотрение нескольких представителей из разных отрядов, в связи с образом жизни и различной средой обитания. Перелет, гнездование и другие особенности образа жизни птиц. Археоптерикс. Породы домашних голубей и понятие об их происхождении.

12. Млекопитающие. Рассмотрение немногих форм, относящихся к разным отрядам, в связи с образом жизни и различной средой обитания.

13. Общий обзор главнейших биологических явлений, свойственных животному миру.

Практические занятия

1. Изучение внешнего и внутреннего строения основных форм путем самостоятельного вскрытия и препарирования учащимися мертвых животных.

2. Наблюдения над живыми животными.

3. Определение животных в простейшем виде, для ознакомления с приемами определения.

(«Журнал министерства народного просвещения», 1915 г., № 11 и 12)

ОБЪЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА К ПРОГРАММЕ ПО ИСТОРИИ

Младшая ступень

При поступлении в I класс учащиеся не подвергаются испытанию по истории; но отсюда еще не следует, что они не будут иметь никаких сведений по этому предмету и приступят к нему впервые лишь под руководством преподавателя средней школы; напротив, не говоря уже об учениках и ученицах, окончивших курс начальной школы, в которой обыкновенно уделяются особые часы для преподавания истории, будут иметь запас исторических сведений и дети, получившие до вступления в среднюю школу домашнее образование: в возрасте от 8 до 11 лет дети охотно читают книги исторического содержания, каковы, например, биографии великих людей, рассказы из военной истории, очерки по истории изобретений и открытий, исторические повести. Первые уроки на младшей ступени и следует

посвящать беседам о том, что учащиеся уже знают по истории. Постановка и продолжительность таких бесед всецело зависят от преподавателя. Возможно, например, что он предложит детям назвать известных им русских государей и спросит, как звали отца и деда нынешнего государя императора, кто был первым русским императором, кто — первым царем на Руси, когда они царствовали, с кем воевали, когда русские овладели Волгой, Сибирью, Невою, Крымом, Кавказом и т. д. Отсюда выяснится, что государство наше называется Российской империей со времен Петра Великого, который основал и новую столицу, а ранее столица была в Москве; отец и дед Петра Великого именовались царями, впервые же венчался на царство Иван Васильевич Грозный; раньше на Руси были князья, — дети обыкновенно знают многих князей и легко доходят до Олега и Рюрика. Таким образом, преподаватель может установить хронологическую канву для дальнейших бесед, не вводя новый материал, а только приводя в порядок и закрепляя уже известный.

От этих или подобных им бесед преподаватель, может быть, перейдет к темам, которые подсказывает окружающая действительность: отправляясь от «родных мест», от храма, школы, деревни, города, древней стены или башни, реки, рощи, степи, преподаватель будет обращаться ко временам отдаленным, сопоставляя настоящее с прошлым. Некоторые из этих бесед могут быть посвящены «местной истории»; пользуясь наглядным материалом и сведениями, которые накоплены детьми до вступления в среднюю школу, преподаватель научит их связывать настоящее с прошлым и светом настоящего будет освещать для них минувшее. Вообще на младшей ступени полезно обращаться к тому, что есть, для ознакомления с тем, что было.

Значительная часть бесед может быть посвящена различным ступеням культуры в разных областях России. Не загромождая классную работу подробностями, иллюстрирующими развитие культуры, преподаватель может воспользоваться вступительными беседами, чтобы оживить для детей былое. Видя, например, в родных местах рельсовые пути и зная, что в некоторых областях России жители и сейчас пользуются такими средствами передвижения, как повозки с ярмом для волов и с колесами без железных шин, дети живее представят себе и такое время, когда люди вовсе не имели домашних животных; исходя из наблюдений над действительностью, преподаватель построит ряд бесед об отдаленной «доисторической», или «первобытной», эпохе. Темы для этих бесед можно расположить в некоторой системе как, например: общежитие (город, поселок, кочевой стан), жилище (городской дом, деревянная изба, юрта), одежда (из тканей фабричного и домашнего производства, из звериных шкур), пища (приготовленная на огне и сырая), труд и занятия, пути сообщения и средства передвижения, вооружение, способы общения между людьми, искусства. Нет нужды на младшей ступени стремиться к разработке каждой из этих тем, к построению связного «пропедевтического курса» по истории культуры; мнение, что детям легко даются понятия о «дикости» и «культуре» и будто дети по самому возрасту своему способны проникать в «младенчество» народов, далеко не оправдывается на деле: обычаи, верования, творчество «первобытных» людей являются предметом таких споров в самой науке, что преподавателю следует быть очень осторожным в обращении с материалом «сравнительной социологии» или «этнологии».

Вообще в программу «вступительных бесед» включены темы, которые в зависимости от местных условий могут быть опущены или заменены другими. Так, например, преподаватель в большом городе, богатом памятниками древности, может легко проследить перемены в постройках, одежде, вооружении, во всех областях культуры, между тем как в сельской глуши описание этих перемен может получить чисто словесный характер. Следует принять за правило: беседы о первобытной, или доисторической, культуре должно строить на конкретном материале; для них необходимы подлинные памятники или наглядные пособия.

Столь же необходимы наглядные пособия и в дальнейших беседах. При ознакомлении учащихся с древнейшим бытом обитателей лесной полосы, Поднепровья и южнорусских степей преподаватель будет, конечно,

пользоваться данными археологии; без предметов, фотографий или картин рассказ учителя обратится в лишний груз для памяти учащихся. Для каменного века в программе указана Ладожская стоянка, для древнейшей культуры в Поднепровье — Триполье; в зависимости от местных условий, преподаватель может остановиться на других раскопках, например в Пермской губернии, на Кавказе или Сибири. По той же причине нет в программе прямого указания на данную скифскую могилу или греческую колонию — и здесь предоставляется преподавателю свободный выбор. Описывая границу Римской империи на Дунае, преподаватель должен обратить внимание учащихся на владычество Рима в тех странах, где господствовала впоследствии Византия («Второй Рим»): римские укрепления на Дунае воздвигнуты были против германцев, Византия укрепляла берега Дуная против славян: две последние темы вступительных бесед и отмечают нападение германцев на римскую границу и славян — на греческую. В связи с движением гуннов по южнорусским степям в Дунайскую низменность следует отметить господство готов на берегах Вислы и Днестра.

Вступительным беседам можно уделить все первое полугодие в I классе; во втором полугодии (или несколько раньше) следует начать курс русской истории. Программа его развита детально с целью выяснить, что на младшей ступени изложение должно быть последовательным и связным; чтобы развить в детях чувство исторической перспективы и сообщить им понятие о смене явлений, необходим внутренний порядок в подборе и распределении материала. Вместе с тем начальный курс должен отличаться от систематического курса старшей ступени наибольшей простотой, краткостью и конкретностью. В учебной литературе не мало примеров такого построения «кратких» курсов, что они являются как бы «конспектами», причем учащиеся охотнее пользуются «полными» руководствами, вместо «сокращенных»; этой аномалии следует избегать. По возможности на каждом уроке следует обращаться к исторической картине, карте, диаграмме или таблице, к рассказу современника-очевидца или к художественному воспроизведению прошлого в сочинениях великих писателей; в интересах наглядности можно предложить учащимся ряд графических работ, например, для выяснения роста территории или вооруженных сил. Так, несмотря на свою «краткость», начальный курс требует много времени, поэтому он и распределен во всех трех классах младшей ступени; здесь вся или почти вся работа учащихся должна происходить в классе, учебник же явится для него только подспорьем; домашнее приготовление уроков по учебнику истории должно занимать, вопреки укоренившемуся обычаю, возможно меньше времени; учащиеся, ознакомившись с конкретным материалом под руководством преподавателя в классе, должны тут же приучаться к рассказу, а не «готовить» или «заучивать» его дома по учебной книге.

Темы бытового характера занимают в программе видное место; по усмотрению преподавателя некоторые из этих тем могут быть опущены, каковы, например, город Москва при царе Алексее Михайловиче или Петербург при Петре Великом и т. п. Зато, при благоприятных условиях, преподаватель может ввести материал местной или даже всеобщей истории; так, например, он может предложить описание древней Твери, Казани или Вологды, а по поводу завоевания Средней Азии сообщить о походе Александра Великого в Персию и об основании им городов, которые принадлежат теперь России.

При построении и классной разработке начального курса русской истории (равно как и систематического курса русской или всеобщей истории) должно иметь в виду «примерный» характер программы; однако при ее изменении или сокращении не следует нарушать цельность и связность курса и обращать его в отрывочно-эпизодический. Вместе с тем, комбинируя избранный материал в последовательности внутренней и внешней, в таком порядке, при котором разработка каждой очередной темы пользовалась бы результатами предшествующей классной работы и, в свою очередь, делалась бы основанием для дальнейшего преподавания, — преподаватель должен воздерживаться от внешней схематизации материала; в начальном курсе учебный материал должен разрабатываться конкретно и наглядно,

в деталях, создающих жизненный образ и живую картину. Преподавание истории на младшей ступени имеет своей воспитательной целью вызвать в детях живой интерес к прошлой жизни родного народа, развить этот интерес до возможной сознательности и тем самым упрочить детскую любовь к родине. Воодушевленное патриотическим чувством, любовью к детям и к педагогическому делу умелое преподавание родной истории легко приведет к желаемому результату и научит детей любить свое великое государство и чтить его многотрудное прошлое. Необходимо, однако, помнить, что высокая воспитательная цель исторического преподавания не должна и не может достигаться иначе, как путем правдивого ознакомления детей с событиями и образами прошлого, живо говорящими детскому уму и сердцу. Отрешенные от исторической действительности назидательные речи преподавателя с нравоучениями на патриотические моральные темы, внося в учебное дело нежелательную и вредную фальшь, извратили бы доброе воспитательное средство и повели бы к прямому педагогическому злу.

Преподаватель истории встретит, разумеется, значительное содействие со стороны преподавателей других предметов, в особенности — русского языка и географии; при выборе и распределении материала следует принимать во внимание общий ход работы учащихся на младшей ступени: так, например, многие произведения великих писателей, весьма ценные для начального курса истории, будут, конечно, разработаны на уроках русского языка, а сведения о различных ступенях культуры в разных областях России сообщит учащимся и преподаватель географии. На практике встречается и обратное явление: на уроках русского языка, например, предлагается иногда детям чтение таких рассказов и повестей, которыми искажается работа преподавателя истории, по существу научная не только на старшей, но и на младшей ступени; выбор материала для исторического чтения является поэтому одной из важнейших работ классных комиссий или преподавателей, заведующих выдачей книг учащимся; чтение произведений лучших наших писателей и историков должно решительно предпочитать чтению произведений «детской» литературы или пособий компилятивного характера. Чем ближе будет подходить преподаватель к новейшему времени, тем больше у него будет материалов при разработке бытовых тем; здесь он обратится, может быть, к произведениям, ярко отразившим русскую жизнь XVIII или XIX в. — Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Тургенев, Л. Толстой дадут преподавателю полную возможность характеризовать и крепостную деревню, и провинциальный город, и столицу в царствование Екатерины II или Николая I. При изложении главных перемен в государственном и общественном строе империи преподаватель должен ограничиться основными чертами, отличающими, например, новый суд от старого или современную армию от вооруженных сил первой половины XIX в.; отметив учреждение коллегий при Петре Великом или министерств при Александре I, преподаватель не будет, конечно, настаивать на полном их перечне или на позднейших изменениях в их устройстве. Экономические и статистические данные могут быть использованы для графических работ; выполняя эти работы по истории XVIII—XX вв., учащиеся отчетливо представят себе, насколько выросло могущество России и поднялось ее благосостояние со времен Петра Великого до наших дней. Особенное внимание в этом последнем отделе (XVIII—XX вв.) следует обратить на развитие народного образования и на успехи русского просвещения: ученику III класса русской средней школы должно знать великих русских писателей, художников и ученых, получивших мировую известность.

Старшая ступень

Программа систематического курса построена так, чтобы в IV классе можно было пройти всеобщую историю до конца V в., в V — русскую и всеобщую до конца XV в., в VI — до середины XVIII в., в VII — до наших дней, уделяя на русскую историю приблизительно одну треть всех уроков истории в V классе и половину — в VI и VII. Не так еще далеко ушло то время, когда курс истории в средней школе заканчивался «кратким обзо-

ром главных событий второй половины XIX в.»; в курс современной школы входят уже главные явления первых десятилетий XX в.; поэтому относить много материала в два последние класса — или даже в один VII — значит обрывать все изучение истории на половине XIX в., если не ранее. На практике нередко случается, что учащиеся бегло «прочитывают» или вовсе «вычеркивают» последние главы учебника, а здесь-то и необходимо ближайшее руководство преподавателя; лишь ничтожный процент учащихся направляется на историко-филологический факультет высших учебных заведений; если новейшая история не будет пройдена учащимися в средней школе, то они или останутся недоучками или, в лучшем случае, будут восполнять существенный пробел своего общего образования путем самообразования. Наконец, преподаватель истории обязан ознакомить учащихся с элементами законоведения или, точнее говоря, с элементами государственного права и с современным государственным и общественным строем России; эта цель окажется недостижимой, если, по старому обычаю, заключительный отдел всего курса русской и всеобщей истории будет обрываться на крымской или франко-прусской войне. Для конкретизации курса весьма желательно устройство экскурсий и ознакомление учащихся с важнейшими данными археологических раскопок, с вещественными памятниками прошлого или с их воспроизведением посредством фотографии, гравюры, цинкографии и т. п. Впрочем, лучше вовсе обойтись без этих пособий, нежели прибегать к таким изданиям, которые, в погоне за общедоступностью, исполняются столь плохо, что дают учащимся ложное понятие о старине и, вместо любви к ней, внушают отвращение.

Русская история

Программа начального курса русской истории, благодаря детальному ее развитию, содержит много заглавий и терминов, включенных в программу курса систематического; но при внешнем сходстве программ один курс отличается от другого по существу. На младшей ступени главное место занимает «рассказ» о лицах и событиях, на старшей — «объяснение» смены и связи исторических явлений; основная цель преподавания истории (русской и всеобщей) на старшей ступени — вызвать в учащихся историческое отношение к жизни, развить в них историческое понимание. Разумеется, и здесь преподавание должно отличаться конкретностью и сообразоваться с возрастом учащихся, которому еще не доступны ни философско-исторические обобщения, ни отвлеченные социологические схемы; однако, развитие государственного и общественного строя, хозяйства и просвещения должно быть выдвинуто в систематическом курсе на первый план, причем содержание курса следует расширять и углублять по мере приближения ко второй половине XIX в.; это объясняется тем, что должно принять во внимание возраст учащихся, пробуждение в них научной любознательности, их юношеское стремление осмысленно и вдумчиво относиться к себе самим и к общественной жизни — школа не вправе игнорировать эти духовные интересы, она обязана итти навстречу первым проблескам научного мышления и гражданского чувства.

Известно, что в старших классах учащиеся под руководством преподавателя охотно читают рекомендуемые им статьи и монографии; не ограничиваясь текстом учебника, программа имеет в виду и внеклассное чтение. В некоторых отделах, кончая эпохой Петра Великого, указаны и важнейшие источники русской истории, каковы, например, «Русская правда», «Духовные договорные грамоты», «Уложение» и пр. Современный преподаватель располагает такими сборниками статей по русской истории, в которые включены эти источники полностью или в отрывках. По большей части не только лучшие, но даже средние ученики и ученицы выпускного класса знакомятся с трудами известных ученых, как Соловьев, Ключевский и др.; поэтому является вполне желательным и в средней школе коснуться главных успехов русской исторической науки, хотя на первый взгляд подобная задача может показаться сложной и требующей слишком большой затраты сил со стороны учащих и учащихся. На самом деле выполнению этой задачи могут быть посвящены заключительные уроки; преподаватель в два-три урока может

разработать, например, следующие темы: труд Карамзина, собирание и критика исторического материала в первой половине XIX в., борьба западников и славянофилов по отношению к древней русской истории, и к реформе Петра Великого, труды Соловьева и новейших исследователей, научная задача и практическая цель изучения отечественной истории.

При выполнении программы следует иметь в виду взаимную связь ее главных отделов, так, чтобы в конце курса учащиеся были в состоянии проследить известное историческое явление в постепенном его развитии; для выяснения этой связи желательны обобщающие вопросы или темы устных и письменных докладов, каковы, например: рост территории, развитие верховной власти, крестьянский вопрос и т. п.

В учебной литературе не раз высказывалось мнение, что преподавание истории в старших классах должно опираться преимущественно на чтение учащихся; говорят: пусть они под руководством преподавателя изучают не только исторические «хрестоматии», но специальные монографии, представляя устные или письменные доклады; из этих «докладов» и должен состоять весь «курс». Добровольные и самостоятельные работы учащихся должно горячо приветствовать и поощрять, но на них нельзя строить всю классную работу; даже защитники так называемого «лабораторного» или «рефератного» метода в преподавании истории признают необходимым или «учебник-минимум», составленный самими учениками, или специальное руководство, по которому «курс идет своим чередом». Предлагаемые программы и объяснительные к ним записки по русской и всеобщей истории, нисколько не устраняя самостоятельных работ учащихся, имеют в виду, что преподаватель в основу классной работы положит руководство, которым равно будет пользоваться каждый из учащихся. Рамки и содержание такого руководства и намечены данной программой; в любой программе, при желании, можно найти повод к преувеличенным требованиям: преподаватель (или автор руководства) должен твердо помнить, на какой возраст учащихся и на какое число уроков рассчитан курс данного класса. Программа развита настолько, что не нуждается, в интересах средней общеобразовательной школы, в расширении. Что же касается сокращений или изменений, то, по особым, чаще всего местным, условиям, они окажутся неизбежными; решение этого вопроса предоставляется преподавателю и педагогическому совету. Впрочем, как в начальный курс русской истории, так и в систематический (русской и всеобщей истории) может быть введен «местный» материал; так, например, в школах Сибири, Средней Азии, Кавказа или западных окраин преподаватель может привлечь новый материал по истории Сибири, Японии, Китая, Кавказа, Турции и западноевропейских стран, если, по местным условиям, педагогический совет, несколько сократив программу, найдет нужным ввести дополнительный отдел; такого рода дополнения по всеобщей истории представляются необходимыми для углубления курса русской истории в тех областях империи, которые вошли в ее состав в течение XVIII и XIX столетий. Если несколько пренебрежительное отношение к истории греко-славянского мира является первым крупным недостатком в русской учебной литературе, то пренебрежение к местной истории — вторым. Устранение первого недостатка входит в задачу предлагаемой программы всеобщей истории; второй может быть устранен только местными педагогическими советами и преподавателями истории.

Сообразно с основной задачей систематического курса изучение внешних отношений древней и новой России должно быть поставлено в связь с основными процессами внутренней культурной истории; установлением такой связи определяются рамки для изучения истории войн и дипломатических сношений. Внимание учащихся должно останавливаться, главным образом, на таких эпизодах внешних отношений, которые показывают, как работа внутренних культурных сил России втягивала ее во враждебные или мирные сношения с другими странами или, обратно, как известный склад внешних отношений отражался на внутреннем культурном развитии России.

При изучении экономического развития должно иметь в виду, главным образом, связь народного и государственного хозяйства с историей колонизации, с переменами в государственном и общественном строе, не вда-

ваясь однако в подробности и, в особенности, не загромождая курс статистическим материалом.

Принимая во внимание, что вопросы по истории церкви и просвещения изучаются на уроках закона божия и русской словесности, в курсе русской истории должно ограничиться лишь краткими сведениями, необходимыми, чтобы выяснить: 1) какое значение имела церковь в развитии государственного и общественного строя и как отразилось ее влияние на древнерусской школе и 2) какие ступени пройдены русской школой и русской образованностью в их историческом развитии.

Так как на старшей ступени хронологические рамки курсов русской и всеобщей истории совпадают, то является возможность согласования тех отделов, в которых оба предмета тесно соприкасаются между собою, — таковы, например, войны России с Наполеоном, Восточный вопрос и мн. др. В нашей учебной литературе делались попытки ввести русскую историю в курс истории всеобщей, — такая постановка преподавания настоящим учебным планом решительно исключается; отечественная история должна занимать в русской средней школе вполне самостоятельное место, именно, как история отечественная и местная; но этим, конечно, не устраняются отдельные уроки, на которых преподаватель изложит известный параграф в одном только курсе, ограничившись некоторыми дополнениями в другом. Согласование обоих курсов необходимо в отделах по истории славянства; хотя эти отделы входят в курс всеобщей истории, но излагать их следует так, чтобы учащиеся получили ясное понятие о «славянском мире» в его целом, включая в этот мир Россию; там, где в программу всеобщей истории внесены заголовки «Русь», «Киевская Русь», «Московское государство» и т. п., преподаватель изложит кратко и в новой связи материал, который будет раньше усвоен учащимися на уроках русской истории.

Всеобщая история

Древняя история

Курс древней истории, ввиду возраста учащихся, окажется почти невыполнимым, если в заглавие программы вложить то содержание, какое вкладывается в него, например, авторами учебников для выпускного класса гимназий с двумя древними языками; в данной программе речь идет исключительно о таких явлениях, которые доступны пониманию учеников и учениц IV класса; изложение должно быть «кратким» и «простым»; следует избегать, по возможности, обилия собственных имен и терминов, которые чрезвычайно затрудняют учащихся, незнакомых с древними языками; везде, где только без ущерба для дела можно устранить греческие или латинские названия, лучше заменить их русскими; в истории войн и учреждений следует устранить подробности, которыми переполнены учебники древней истории для старших классов. Основная задача курса IV класса — дать учащимся понятие о древнем мире, насколько это необходимо для изучения истории в дальнейших классах; цель преподавания будет достигнута, если учащиеся поймут главные явления древней истории и отчетливо представят себе рост и связь трех великих культур — Востока, Греции и Рима.

Географическое введение имеет целью: 1) ознакомить учащихся с картой стран Средиземного моря и Ближнего Востока; 2) указать природные условия, способствовавшие развитию в этих странах культурной жизни; 3) обратить внимание на пути, благодаря коим культура той или другой страны проникла в другие области.

Материал по истории древнего Востока расположен применительно к тому, чтобы познакомить учащихся с общим характером главных культур Востока и взаимной их связи; в политической истории стран древнего Востока отмечаются лишь важнейшие моменты.

Кроме указанной выше цели — сохранить возможно больше времени для курса истории средних веков в V классе, историю древности следует доводить в IV классе до падения римской государственности в Западной Европе, чтобы придать законченность этому отделу всеобщей истории и чтобы предотвратить ложное мнение учащихся (вытекающее из довольно обычного распределения материала о том, будто само появление германцев на землях Римской империи положило начало какой-то новой эре в истории человечества.

В программу древней истории не входит биографический материал, если он не требуется для разъяснения событий значительной важности: так, например, представляются излишними анекдоты о молодости Алкивиада и т. п.

Термин «религия» в программе означает отнюдь не мифологию, а главные, характерные явления именно религиозной жизни: представления о богах, важнейшие особенности их почитания, представления о загробном мире и т. д. Это не исключает, конечно, привлечение мифов в качестве иллюстраций при изображении той или иной стороны религии или культуры древнего народа.

Под «искусством» программа разумеет всю совокупность художественной деятельности данной эпохи или данного народа, а не одни лишь искусства изобразительные (которым отводится место в особом курсе); ио, при наличности хороших пособий, привлечение памятников изобразительного искусства для иллюстрации курса вполне целесообразно.

Источникам древней истории программа не отводит особого места; предполагается, что при изложении истории определенных эпох могут быть упомянуты и приведены в отрывках главные источники. Так, при рассказе о Минойской цивилизации уместно объяснить учащимся значение для истории археологических памятников; при характеристике культуры гомеровского времени — рассказать об «Илиаде» и «Одиссее»; по поводу Пелопоннесской войны — о Фукидиде; по поводу преемников Августа — о Таците и т. д. Разумеется, вполне самостоятельное пользование источником не по силам ученику или ученице средней школы даже в старших классах, но преподаватель должен пользоваться всяким случаем, когда представляется возможность привлечь подлинный текст памятника...

Новая история

Курс новой истории разбит на три больших отдела: 1) история Европы до половины XVIII в., 2) до середины XIX в., 3) до наших дней. В каждом из этих отделов так же, как и в курсе по истории средневековья, сначала излагается история народов и государств Западной Европы, затем — Восточной. Такой план объясняется следующими соображениями: 1) к началу XIX в. Западная Европа прошла все главнейшие этапы своей жизни, которыми определяются основные черты ее дальнейшего развития; в то же время для Восточной Европы выяснилось, вместе с упадком западного и южного славянства, державное положение в Европе и в целом мире главного представителя славянства — России; до половины XVIII в. Восточная Европа, вместе с Россией, переживала мощные влияния Западной Европы, как политические, так и культурные, со своей стороны сравнительно слабо воздействуя на Западную Европу, но в том же XVIII столетии началось сильное политическое влияние России на Западную Европу; 2) в XIX в. и в начале XX в. продолжается очень осложняющееся развитие Западной Европы на старых основах, вместе с ее влиянием на Европу Восточную; в то же время вступает на новые пути развития Восточная Европа: Россия, с ее политическим и культурным ростом, окончательно становится во главе Восточной Европы, где успешно идет возрождение остального славянства, не только культурное, но и политическое; 3) в результате развития обеих частей Европы к началу XX в., благодаря теснейшим их связям — политическим и культурным, — образуется много общих для обеих частей элементов жизни политической, экономической и культурной, создается во многих отношениях единая Европа с ее мировой ролью; 4) наконец, ради наглядности и простоты, удобнее разбить историю Европы в XIX в., при все возрастающей сложности ее, на два периода.

При выполнении программы должно принять во внимание общие замечания, приведенные выше (в записке к программе систематического курса русской и всеобщей истории). Обычно и на уроках в классе, и в учебниках сообщаются бесчисленные подробности, касающиеся войн, революций, политического, социального и экономического строя, политических учений

и развития духовной культуры в два последние столетия. Иногда преподавание истории в выпускном классе принимает характер курсов школы; в таком случае нехватит для выполнения программы не только четырех, но и шести уроков в неделю. Текст программы сам по себе всегда таков, что при желании его можно использовать для составления руководства в 500, 600 и более страниц. Как выше указано, не следует расширять курс в погоне за фактической полнотой; никакая память не в состоянии долго удержать материал, которым обычно переполняются руководства по истории; если преподаватель пробудит, разовьет и укрепит в учащихся интерес к истории, если он сообщит им знания, необходимые для исторического понимания действительности — главная цель его курса будет достигнута. В учебной литературе высказывается иногда опасение, что при такой постановке преподавания истории учащиеся выйдут из школы в жизнь с достаточным запасом исторических понятий, но без знания фактов; при этом забывают, однако, что факты сами по себе исчезают из памяти, если при ознакомлении с ними учащихся преподаватель требовал прежде всего и больше всего запоминания, хотя бы и без понимания. Выше указано, что это последнее в средней школе должно развивать в учащихся не помощью отвлеченных схем, а вдумчивой работой класса над конкретным материалом. Понятия о государстве-городе и поместье-государстве, о римской теократии и византийском цезаре-папизме, о сословной монархии и парламентском строе, о схоластике и рационализме и многое другое, конечно, останутся в сознании учащихся надолго, если не навсегда; благодаря понятиям свежи будут в памяти и факты; если последние будут тускнеть, ускользать из памяти, то их легко будет освежить тому, кто умеет понять историческую книгу. Вот почему в старших классах работам учащихся должно быть дано решительное предпочтение перед рассказами преподавателя, классным беседам — перед лекциями; кто сам поработал на скамье средней школы, тот недаром займет место и в аудитории.

Стремясь вызвать в учащихся вдумчивое отношение к исторической деятельности и развить в них историческое понимание, преподаватель успешно достигнет и воспитательной цели: сильна и устойчива не слепая любовь к родине и к человечеству, а сознательная; такую любовь можно воспитать только научно-правдивым изложением курса; если не умом, то сердцем юноши всегда догадываются, что учитель «хитрит», и теряют к нему доверие. Всякая неправда и тенденциозность, даже с наилучшими намерениями, должны быть устранены.

Преподаватель не станет, конечно, описывать в классе разврат при дворе римских цезарей, пытки в застенках инквизиции, резню в Варфоломеевскую ночь или в Сентябрьские дни Французской революции, словом, все проявления низости и жестокости, гнездящиеся не только в первобытных людях, но и в культурных варварах новейшего времени — он должен отбирать свой материал по некоторой педагогической мерке; отсюда может явиться опасение, что он будет нарушать требования строго-научной объективности. Такой прием, однако, вовсе не угрожает той тенденциозностью, которая часто губит всю работу учителя и воспитателя: обойдены будут не факты, а подробности. Было время, когда историческая книга оценивалась, как «роман», или «драма»; тогда историк дорожил даже грязными или кровавыми подробностями для живости и занимательности «рассказа»; в новейшей историографии на первом месте стоят «исследования», а не «рассказы»; по этому пути должно, наконец, пойти и преподавание истории; для ознакомления учащихся с государственным, общественным и хозяйственным строем французской абсолютной монархии или русской империи XVIII в. имеет мало значения «борьба честолюбцев и временщиков» при французском или русском дворе.

Что касается грани, которая должна отделять курс VI класса от курса VII, то всего удобнее провести ее в половине XVIII в., т. е. довести изложение в VI классе до воцарения императрицы Екатерины II по русской истории и до «Просветительного движения» — по всеобщей. По возможности, лучше не переносить материал, намеченный программами, из VI класса в VII или из V и VI, из IV в V. Это не значит, что программами и записками стесняется свобода преподавания: намечается лишь план, который имеет целью устранить такие, например, случаи, что иногда учащиеся в средних классах очень обстоятельно знают борьбу папства и империи или гуманизм, а в выпускном классе не имеют понятия о парламентском строе современной Англии или о Третьей республике во Франции.

Частные замечания

Параграф «Возрождение». В этом отделе преподаватель расширит и углубит сведения, приобретенные учащимися в конце курса средневековой истории. Из отдельных моментов в истории итальянского гуманизма достаточно будет остановиться на Петрарке, Боккачио, Лоренцо Валле и Макиавелли, закончив этот обзор краткой характеристикой итальянского искусства эпохи Ренессанса. История Савонаролы даст возможность выяснить слабые стороны итальянского гуманизма и упадок гуманистического движения в Италии. При изучении гуманизма в других странах Европы достаточно будет познакомить учащихся с Раблэ во Франции, с Томасом Мором в Англии, с Эразмом, Рейхлином и Гуттеном в Германии (не вдаваясь в подробности «Рейхлиновского спора» и характеристики Гуттена, в виду их местного, для Германии, значения); при изложении гуманизма в этих трех странах следует подчеркнуть тесную связь между гуманистическим и реформационным движением. Необходимо также отметить влияние итальянского, немецкого, отчасти французского гуманизма, на гуманистическое движение у западного и южного славянства. По возможности, как выше указано, желательно значительную часть этого отдела разрабатывать в V классе, чтобы учащиеся могли воспользоваться летом для чтения рекомендованных им книг и статей; в таком случае на первых уроках в VI классе преподаватель углубит и расширит этот отдел, не задерживая на нем учащихся по целым месяцам.

Параграфы «Реформация» и «Возрождение католицизма». Излагая эти отделы, следует избегать ошибки большинства немецких протестантских историков реформации, обыкновенно чересчур сгущающих краски при изображении состояния католической церкви на рубеже средних веков и нового времени, и обратить внимание учащихся на то, что так называемая «католическая реакция» была вместе с тем «возрождением и обновлением католицизма». Это возрождение католической церкви в XVI и XVII вв. следует связать с попытками церковных реформ XV в., которые известны учащимся из курса по истории средневековья; должно избегать, однако, и другой крайности — преуменьшать отрицательные элементы «католической реакции», особенно сказывающиеся в Австрии и Польше, в судьбе западных славян, отчасти на славянском Юге и Востоке (католическая пропаганда, унии, иезуиты).

Изучению реформации должно предпослать краткое введение о предшественниках реформации, также известных учащимся из предшествующего курса, и указать на связь их взглядов с деятельностью церковных реформаторов XVI в. Подробности в биографии Лютера, в крестьянском восстании и анабаптизме представляются излишними, хотя ими заполняются обычно многие страницы учебников. Излагая далее историю борьбы протестантизма с католицизмом в отдельных странах, следует обращать внимание на тесную связь религиозного движения с социально-политическими учениями, не входя однако в подробности (например, при изложении религиозных войн во Франции).

Параграф «Абсолютизм». Здесь главное внимание должно сосредоточить на Франции при Людовике XIV, как на типичном примере абсолютной монархии; но детальная характеристика «века Людовика XIV», обычная в учебной литературе, представляется излишней. Следует остановиться и на истории Австрии до половины XVIII в., выяснив успехи католической реакции, абсолютизма и централизации, а также ход борьбы с Турцией (в интересах истории славянства в Австрии с Венгрией и в Турции).

При изучении истории Англии в XVII в. должно отметить ненациональность политики Стюартов, значение петиции о правах, Habeas Corpus act и билля о правах, а затем (в отделе «Просвещенный абсолютизм»)

ознакомить учащихся со значением акта о престолонаследии и с возникновением парламентского кабинета, чтобы выяснить сущность английского государственного устройства. При изложении английских революций должно избегать подробностей.

Параграф «Восточная Европа в XVI—XVIII вв». В этом отделе должно выяснить следующие главные черты: 1) постепенное замирание самостоятельной государственной жизни у западных и южных славян; 2) значение русского народа для Восточной Европы — в исходе XVIII в. он становится единственным представителем политической независимости славянства; 3) политическое падение южного и западного славянства — оно сопровождается упадком экономическим и духовно-культурным, одной из причин этого упадка является резкая сословная рознь.

Излагая историю Чехии в этот период, следует остановиться на борьбе против лютеранства, «общине чешских братьев», усилении сословий и разноверия, борьбе с реакцией и абсолютизмом; излагая историю южных славян, должно отметить греческое и фанариотское иго, а также зависимость Молдавского и Валашского господарств от Турции; характеризуя связи православного Востока с Россией, должно указать на возникновение русско-австрийского соперничества в конце XVII в.

Параграф «Просветительное движение». Этот отдел принадлежит к числу наиболее трудных во всем курсе: не следует поэтому увлекаться задачей детально осветить это движение в отдельных странах. Выяснив генезис «просвещения» и отметив значение для него успехов естествознания, вполне достаточно будет остановиться на Гуго Гроции в Голландии и Гоббсе и Локке в Англии, чтобы затем сосредоточить внимание на истории французского «просвещения» и указать его значение для истории не только Западной, но и Восточной Европы. Относительно «просвещения» в Италии достаточно ограничиться краткой характеристикой; несколько полнее должно характеризовать «просвещение» в Германии, ввиду его влияния на культурное развитие славянства.

Параграф «Французская революция». При изучении истории Франции в XVIII в. достаточно ограничиться краткой характеристикой царствования Людовика XV и затем сосредоточить внимание на царствовании Людовика XVI. В истории Французской революции следует подчеркнуть социально-экономическое значение революции и новое устройство французской армии; подробности в развитии событий и в ходе революционных войн, загромождающие и без того очень сложный курс, должны быть опущены.

Параграф «Империя Наполеона». В изучении войн Наполеона нет нужды останавливаться на переделках карты Европы при каждом мирном трактате: достаточно познакомить учащихся с картой Европы в момент наибольшего могущества Наполеона. Особенное внимание следует обратить на возникновение национальных движений против французского владычества и отметить, что пробудившееся тогда среди отдельных народов национальное самосознание в значительной степени определяет всю новейшую историю человечества до наших дней.

Параграф «Реакция и либерализм». Характеризуя реакцию в начале XIX в. следует указать, что она была не только простой попыткой вернуть Западную Европу к старому порядку, но и стремлением исправить многие увлечения и ошибки XVIII в. Из отдельных представителей реакции можно остановиться на Шатобриане и Жозефе-де-Местре. Характеризуя либерализм (из его представителей достаточно ознакомить учащихся с Б. Констаном), должно указать на тесную связь между либеральными и национальными движениями. При характеристике умственных движений 30-х и 40-х годов достаточно будет остановиться только на самых крупных представителях (например, Сен-Симон, Фурье, Луи Блан, Ламеннэ во Франции, Гегель и Маркс в Германии, Оуэн и Карлейль в Англии, Джоберти в Италии). При характеристике этих учений (как и в других отделах курса) следует избегать подробностей; достаточно передать в кратких чертах сущность учений в историческом освещении. При изложении перемен в государственном строе отдельных стран нет нужды особенно задерживать внимание учащихся на конституциях, уже потерявших свою силу и отмененных; наоборот, следует

с большей обстоятельностью характеризовать ныне действующие конституции.

Излагая историю революции 1848—1849 гг. в Австрии, должно обратить внимание на славянское движение в Австрии и Венгрии, отметив политическое движение чехов (славянский съезд в Праге), польское и малороссийское движение в Галиции, противомадьярское движение среди словаков, сербов и хорватов.

Параграфы «Восточная Европа в XVIII—XIX вв. и в XIX—XX вв.». Здесь следует отметить влияние «просвещения» и Французской революции на духовную культуру и политические движения среди славян. Излагая историю славянских народов, находящихся в обладании Австро-Венгрии и Германии (при всем внимании к связям их развития с историей этих государств и вообще Западной Европы), не следует забывать о местных национальных и общеславянских элементах их жизни, а также о связях с Россией. При изучении истории народов Балканского полуострова с особенным вниманием должно отнестись к тому содействию, какое славянские народы, в области их государственного и культурного строительства, получили от России.

Параграф «Мировое господство европейской культуры». Заключительная часть курса имеет в виду общие итоги развития Европы, главные явления новейшей истории в области внешней политики, а также экономической и духовной культуры; ее основная цель — показать учащимся, как тесно переплетена в настоящее время жизнь Европы с жизнью остальных частей света и как велико для человечества значение высших культурных ценностей, представляющих собой главный предмет исторического изучения. Имея в виду эту цель, преподаватель, может быть, найдет время разработать в течение всего курса вопросы, которые обычно не входят в учебники всеобщей истории, но имеют значительный интерес для учащихся. Современное юношество живет в эпоху такого расцвета наук и таких успехов техники, что представляется весьма желательным, чтобы преподаватель истории осветил для учащихся главные моменты в развитии чистой науки и прикладного знания. Конечно, нельзя на уроках истории вкратце изложить теорию Ньютона о всемирном тяготении или учение новейшей физики и химии о строении вещества, нельзя попутно описать изобретение и устройство микроскопа или паровой машины; но следует отмечать на уроках истории величайшие завоевания человечества в области науки и техники; излагая историю войн XVIII и XIX вв. преподаватель (или составитель учебника) иногда ни одним словом не обмолвится о глубочайшем различии между ними в зависимости от великих успехов математики, механики, физики, химии, медицины; ведь вся «обстановка» войны и весь «обиход» городской и даже сельской жизни неудержимо изменяются, как только начинается изготовление стали или прокладывается железнодорожный путь. Предполагать, что ученики сами узнают, когда и как выросла железнодорожная или телеграфная сеть, когда и как обучение в начальной школе стало обязательным для всех, когда и как люди научились борьбе с грозными эпидемиями — значит, пренебрегать материалом, который по своему образовательному и воспитательному значению безусловно превосходит «мифы о богах и героях» классической древности, «рассказы из рыцарских времен», «биографии и характеристики» бесчисленных деятелей, начиная египетскими фараонами и кончая турецкими министрами. По традиции школьники заучивают, как вольно держали себя, попадая на землю, классические боги и богини, какие жестокости совершал Нерон, как унижался перед папой и как отомстил ему впоследствии Генрих IV, какую роль при французских королях играли г-жи Помпадур и Ментенон и т. д. и т. д., а кто и когда открыл кровообращение и какой переворот в умах произвело это открытие, излагается мелким шрифтом или просто вычеркивается. Вот почему в объяснительной записке так часто идет речь о необходимости тщательно выбирать «подробности», которыми обычно заполняются даже лучшие учебники. Лишь устранив мелочи, далекие от основной задачи всего курса, преподаватель истории найдет время и место для ознакомления учащихся с такими фактами духовной и материальной культуры, в которых с наибольшей силой проявился человеческий гений.

(«Журнал министерства народного просвещения», ноябрь 1915 г.)

ОБЪЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА К ПРОГРАММЕ ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ

Преподавание естествоведения должно иметь в виду общеобразовательные задачи, т. е. содействовать всестороннему развитию учащихся. В этом отношении содержание естествоведения как учебного предмета дает богатый материал, так как вводит ученика в понимание явлений окружающего мира, а также отправлений собственного организма. Это и должно дать руководящий принцип в смысле выбора материала для такого образовательного курса. Но в то же время всякий учебный предмет кроме более или менее ценных фактических знаний должен вносить еще и элементы развития духовных сил ученика, другими словами — содействовать формальному развитию учащихся. Поэтому всякий преподаватель естествознания обязан заботиться о том, чтобы из его уроков учащиеся выносили не только фактические знания, но и материал для своего развития. Это последнее достигается главным образом применением соответствующих методических приемов, знакомство с которыми должно быть обязательным для всякого учителя (см. ниже приведенную методическую литературу). Применение хорошо разработанных в настоящее время методов преподавания естествознания дает возможность помимо тех общих образовательных элементов, которые вносятся более или менее всяким общеобразовательным учебным предметом, содействовать развитию учащихся еще в следующих направлениях:

1. Развитие и упражнение органов восприятия (органов чувств). Современная методика требует для достижения означенной цели самого широкого применения наглядности и предметности преподавания, а также экскурсий учащихся и практических занятий. Применение этих приемов дает обильный материал для всестороннего упражнения органов восприятия; поэтому преподавание естествоведения должно вестись с самым широким применением вышеуказанных приемов.

2. Содействие развитию мышления. Как и все прочие учебные предметы, естествоведение должно давать материал и вводить в приемы правильного мышления. В этом отношении оно обладает своими собственными ценными приемами, на которые и должно быть обращено особое внимание:

а. Наблюдение явлений природы, как живой, так и неживой, дает ценный материал для последующих обобщений и выводов. Конечно, область таких наблюдений не особенно велика в школе, но и ее достаточно, чтобы ввести учащихся в понимание существа индуктивного метода исследования, который в сущности и есть тот метод, которым мы пользуемся наиболее часто в нашей обыденной жизни; школа обязана его упорядочить, и естествоведение обладает для этого наиболее ценным материалом.

б. Не меньшую образовательную ценность представляет введение в понимание значения эксперимента как приема для проверки наших умозаключений. С экспериментом учащийся встретится на первых же порах (неживая природа в I классе), и весьма существенно мало-помалу ввести ученика в понимание всей силы этого метода.

в. Широкое применение наглядности и предметности должно, с одной стороны, обогатить духовное содержание учащихся большим количеством ярких конкретных представлений, которые понадобятся им и при изучении других учебных предметов, а с другой — дать им хорошее упражнение в мышлении образами, а не одними лишь словесными символами.

3. Содействие развитию самодеятельности. И в этом направлении естествоведение дает обильный материал, который должен быть использован учителем; именно с этой целью введены особые часы для практических занятий, настоятельно рекомендуются экскурсии учащихся (с учителем и без него), внеклассные занятия, а также летние наблюдения и работы учеников. Во всех этих приемах обучения естествоведению заключаются обильные элементы самостоятельной работы учеников не над одной книгой, но и над веществом. Именно в этих работах получается координация совместной и планомерной деятельности умственных способностей ученика, его органов чувств и органов движения, т. е. осуществление в виде деятельности тех выводов, к которым учащийся пришел путем мышления; а это именно и лежит в основе самодеятельности.

Что касается до тех фактических (материальных) знаний, которые должны быть сообщены учащимся, то они определяются программами по большей части так, что дают учителю значительную свободу: в зависимости от местности, средств и прочих условий материал для изучения может в значительной степени варьировать, так же, как и порядок прохождения отдельных предметов. Поэтому всегда возможен такой подбор материала, чтобы при прохождении курса можно было осуществить вышеуказанные методические требования; трудности прохождения предлагаемых ниже программ для методически подготовленного учителя лежат не в их содержании, а в недостаточном оборудовании учебных заведений. Поэтому для действительного достижения вышенамеченных педагогических целей необходима соответствующая организация постановки преподавания естествоведения, а именно:

1. Прежде всего необходимо иметь надлежащим образом оборудованный естественно-научный кабинет как место хранения естественно-научных пособий, а также как помещение для подготовительных работ учителя. Во многих учебных заведениях подобные кабинеты уже имеются, и если их содержание не всегда удовлетворительно, то при постоянном небольшом бюджете (например 200 руб. в год) мало-помалу они могут стать на надлежащую высоту, особенно, если учитель сумеет привлечь к их организации и пополнению самих учеников. Для приобретения надлежащего числа микроскопов нужны, конечно, особые ассигнования, но тоже не очень большие, так как за 60—70 руб. в настоящее время можно иметь микроскопы, не оставляющие желать лучшего для нужд средней школы.

2. Для ведения обязательных практических занятий необходимо особое помещение, специально приспособленное для этой цели — класс для практических занятий. В педагогической литературе существует несколько описаний оборудования таких классов и их бюджета (см., например, книжку Б. Райкова — Методика практических занятий по природоведению). В общем, для нужд естествоведения оборудование такого класса не особенно дорого (500—900 руб.), но он требует специального бюджета на ведение занятий (приобретение материалов, посуды, реактивов, спирта для горения и т. п.). Бюджет этот приблизительно составляет около 50—60 руб. на класс.

3. Преподавание естествоведения не достигает намеченных выше образовательных целей, если учебное заведение не сумеет организовать экскурсий как необходимого дополнения классного преподавания. Для каждого класса в течение года должно быть обеспечено несколько дней (4—6 дней, в особенности весной), которые могли бы целиком уйти на занятия естествоведением вне учебного заведения. Желательно, чтобы экскурсии производились в разное время года (минимально по одной осенью и зимой и две весной). Указания по вопросам организации экскурсий и их содержания см. в приведенной ниже методической литературе.

Курс I ступени средней школы — «Природоведение» — представляет собой законченное целое, имеющее целью, с одной стороны, ознакомить учащихся с наиболее важными и обыденными явлениями природы, а с другой — привить им интерес и любовь к самостоятельному наблюдению и изучению природы. Вместе с тем, таким образом должно проявиться и то воздействие на развитие духовных сил учащихся, о котором было говорено выше и которое достигается главным образом применением соответствующих методических приемов.

Ввиду того, что этот курс природоведения для многих лиц, избирающих себе на II ступени школы отделения, лишенные естествоведения, окажется единственным источником познаний о живой природе, он должен быть проведен с большим тщанием и неуклонным памятованием о широком образовательном значении естествознания в школе.

Курс II ступени представляет собой уже более систематическое введение в изучение естественных наук, так как на этой ступени в реальном отделении проходятся весьма серьезные курсы физики и химии, дающие возможность вести изложение соответствующих курсов с значительной степенью применения более точных методов исследования явлений. Именно на этой ступени получается возможность до некоторой степени ввести учащихся в понимание существа научного мышления и методов исследования.

Так как самой существенной чертой предлагаемых программ является не содержание их, а методы выполнения их, соответственно современным методическим воззрениям на преподавание естествоведения, то ниже приводятся некоторые сочинения, из которых учитель мог бы ознакомиться с важнейшими современными методическими воззрениями. В них, в свою очередь, он найдет указания на более детальную литературу.

Голиков В. И., Методика естествоведения в главнейших ее представителях, Москва 1902.

Половцов В. В., профессор Новороссийского университета, Основы общей методики естествознания, изд. 2-е, Москва 1914.

Шмейль О., Очерки по методике естествознания, перев. с нем., Спб. 1912.

Сверх того большую ценность имеют статьи по методическим вопросам в издании «Естествознание в школе», изд. под. редакцией В. А. Вагнера и Б. Е. Райкова, Спб, «Образование».

(«Журнал министерства народного просвещения», 1915 г. №№ 11 и 12)

DjVu – библиотека сайта
www.biografia.ru

ГЛАВА V

ПОМЕЩИЧЬЕ-БУРЖУАЗНАЯ И МЕЛКОБУРЖУАЗНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ НАЧАЛА XX в.

А. А. Мусин-Пушкин [14]

О НАЦИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

(1908 г.)

Многочисленные нестроения в жизни нашей средней школы, выражавшиеся сравнительно еще недавно обыкновенно отступлениями учащихся от установленных норм учебного строя, в переживаемое нами ныне смутное время осложнились новым до сих пор необычным явлением, а именно: учащиеся стали вовлекаться в область политических интересов и партийной борьбы, причем многие из них обнаруживают такую страстность и несдержанность, что нарушают даже самые элементарные, обязательные для каждого, и тем более для учеников, требования приличия и уважения к чужому мнению.

По имеющимся у меня сведениям, партийность учащихся доходит до того, что они подвергают бойкоту своих товарищей даже за газеты, читаемые их родителями; часто также приходится слышать заявления и о том, что такая-то группа учащихся ведет себя намеренно вызывающе по отношению к другой группе, причем выпускаются воззвания той или другой партии (листки, брошюры), прикалываются к одежде значки, указывающие на принадлежность к партии, а за этим уже следует порицание, насмешки, брань и даже оскорбления действием.

Само собою разумеется, что правильно понимающая свои задачи школа не может оставаться равнодушной к тому, что ее питомцы, вместо спокойного сосредоточения на изучении преподаваемых им предметов, отдаются интересам политики и взаимной партийной борьбе. Не позволительно было бы также оставаться школе безучастной к проявлению той или другой грубости во взаимоотношениях учащихся, черты которой приведены выше; особенно же нежелательным представляется допущение политики в школе с инородческим составом учащихся.

Школа должна обязательно, на всех ее ступенях, стоять вне всякой политики, заботясь исключительно об умственном и нравственном развитии своих учеников, так как в этом ее сила, независимость и влияние [1].

Совершенно отрицая, с чисто педагогической точки зрения, возможность какой бы то ни было политики в стенах школы, не следует, конечно, забывать, что школа преследует учебно-воспитательные цели не вне пространства и времени; она является государственным учреждением, и, как таковому, ей не только не могут быть чуждыми культурно-исторические задачи государства, на средства которого она существует, но, напротив, на ее прямой обязанности лежит проведение в сознание подрастающих поколений уважения к своему государству и чувства любви к родному народу, многовековым трудом которого создалось это государство; короче — школа должна быть национальной, каковой она была и есть везде в Европе; национальный же характер ее достигается не критикой текущих событий, неизбежно поверхностной и пристрастной, но серьезным, вдумчивым отношением к прошлому своей родины, к истории своего народа [2].

Русская школа, чтобы исполнить свою государственную задачу, должна прежде всего уметь возбудить в своих учениках любовь к родному народу, понимание его характера и национальных особенностей, развить живой интерес ко всему русскому; она должна вложить в молодые сердца глубокое чувство патриотизма, должна заставить своих учеников преклоняться с благоговением перед подвигами родного народа, с удивлением и гордостью относиться к светлым событиям и славным историческим личностям.

В таком именно мировоззрении воспитывается молодое поколение в Германии и Англии, где честь и достоинство родины, где национальная гордость ставится превыше всего, и в этом именно проявилась вся сила и все непоколебимое культурное значение национальной школы в этих странах, справедливо гордящихся своей вековою культурой.

К сожалению, наша русская школа не национальна. В этом ее существенный, органический недостаток, и отсюда — ее главнейшие беды и злоключения; отсюда — постоянно раздающиеся жалобы на книжность ее, на неприложимость сообщаемых ею знаний к жизни, на поверхностное знакомство учащихся с тем, что касается действительной, настоящей России, при крайне слабом развитии в учащихся интереса вообще к научным занятиям, и все это завершается при-

[1] Этими пустыми фразами об «аполитичности» школы Мусин-Пушкин тщетно пытается затушевать тот очевидный факт, что защищаемая им школа была густо насыщена самой мракобесной крепостнической политикой.— *Н. Ж.*

[2] Призыв к русской школе «преклоняться с благоговением» перед крепостнической стариной, освободиться «от пут столь пагубного, мертвящего ее космополитизма», стремление заразить ядом великодержавного шовинизма, в частности антисемитизма, народные массы, разжигание розни и вражды между национальностями, подавление национальных культур, — таково было реальное содержание того крепостнического лозунга «национальной школы», который отстаивался Мусиным-Пушкиным как средство «подъема» русской школы.— *Н. Ж.*

скорбным явлением последнего времени, когда место учения заняла политика.

Наша современная школа, как ненациональная, лишена опоры в самой себе, и не тут ли коренится испытываемая ею печальная необходимость во внешней поддержке — в той иногда чрезмерной регламентации, на которой выросло современное недовольство ею, и не отсюда ли бессилие ее в средствах борьбы с волнениями учащихся, так как она не всегда располагает иными мерами, кроме запретительных и карательных?

Однако, ни ослабление регламентации, ни даже устранение правительственной опеки над школою, ни какие-либо другие частичные изменения в программах или в самом строе учебных заведений не внушат веры в школу, пока она не станет национальной. Вне воздействия на чувство любви учащихся ко всему родному, к национальным идеалам, историческим подвигам и заветам своего народа, тщетными останутся всякие попытки удалить те посторонние влияния, которые под видом политики проникли ныне в школу, вызывая волнения и вражду между учащимися.

Национальная школа — это фермент государственного организма, в ней залог преуспеяния самого народа, и культурная роль такой школы сильнее познается при разноплеменном составе государства.

Школа везде в культурных странах национальна, и только у нас, в России, к сожалению и к величайшему вреду для юношества, замечается нечто совершенно противоположное.

Наше преподавание в общем в средней школе не всегда старается развить в ученике здоровую идеализацию, часто не раскрывает перед ним возвышающих душу светлых, величавых образов родной истории, родной литературы; оно недостаточно останавливается на рассмотрении положительных типов изучаемых произведений словесности, разбор которых, однако, мог бы благотворно действовать на молодое воображение юноши. В нашей школе, напротив, слишком часто подчеркиваются и ставятся на первый план в преподавании исключительно отрицательные стороны литературного типа, разбираются особенно подробно темные, неприглядные черты и современной нашей русской жизни, и нашего исторического прошлого. При таком направлении преподавания в средней школе исключается всякая возможность говорить о развитии в русской молодежи любви к родной стране, к родному прошлому.

Между тем, в соседнем с нами государстве, у немцев, национальная идея проводится строго, систематично даже в учебных заведениях с чисто прикладным характером образования (например в Fortbildungsschulen) — на национальной идее, на чувстве патриотизма воспитываются целые поколения немецкой молодежи, вносящие и в свою практическую деятельность приобретенные ими в школе взгляды и чувства.

Я далек однако от того, чтобы ставить в вину кому-либо космополитизм нашей школы, как главный ее недостаток. У него есть своя история в русской жизни, и нужна весьма продолжительная и неустанная работа не одного поколения, чтобы обновить нашу школу,

дать ей дыхание национальной жизни, освободив ее от пут столь пагубного, мертвящего ее космополитизма. Тем не менее, и на нас, современниках того периода родной истории, когда наша школа сделалась ареной нежелательной среди учащихся партийной борьбы, лежит обязанность притти ей на помощь имеющимися у каждого из нас, причастных к школе лиц, опытом и знаниями. Полагая, что вернейшее средство к уврачеванию указанных недугов современной нашей школы заключается в проведении в нее национальной идеи, национального направления, я обращаюсь к патриотическому чувству всех педагогов вверенного мне С.-Петербургского учебного округа, с покорнейшей просьбою оказать мне возможное содействие к постепенному пересозданию дорогой всем нам русской школы на началах любви к родному, национальному. Сознаю, что предлагаемая работа очень трудна, с трудом даже выполнима, и что условия нынешнего времени делают ее еще более тяжелою; сознаю это все и, тем не менее, именно в виду тревожных обстоятельств переживаемого нами времени, я обращаюсь с настойчивой просьбой о такой работе, так как от успешности ее зависит спасение нашей школы, зависит будущность всем нам дорогого русского юношества. Труд этот вознаградится сторицею умственным и культурным преуспеянием нашей родины.

(«Сборник статей по вопросам школьного образования на Западе и в России», С.-Петербург, 1912 г., стр. 353—357)

П. Ф. Каптерев [15]

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

(1915 г.)

Глава IX. Образовательный процесс как развитие способностей

В понимании сущности образовательного процесса совершалось постепенное углубление. В те далекие времена, когда образовательный процесс считался простым передатчиком культуры от одного поколения к другому, он представлялся деятельностью механического характера, состоявшею главным образом в запоминании. Учи и учи, учи тверже, учи больше, не заботься много о понимании заучиваемого, поймешь после — вот что проповедывали и внушали воспитываемым педагоги того далекого прошлого. Как только педагоги поняли, что образовательный процесс не есть простой передатчик культуры, простой мост от одного поколения к другому, так сейчас же постановка образования и воспитания изменилась. Учить наизусть недостаточно: нужно непременно понимать заучиваемое, нужно усваивать в системе,

по порядку так, чтобы ум обогащался стройными рядами представлений о различных предметах. Чем больше будет таких стройных систематических знаний у воспитываемого, чем они будут разнообразнее, тем лучше. Наконец, и этим не ограничились. Знания, конечно, ценны, но еще ценнее уменье, искусство, способности. То человек знающий, то человек умный. Ум выше знаний, так как, владея умом, всегда можно приобрести знания, а владея знаниями, не всегда приобретешь ум. Таким образом, возникли два понимания внутренней стороны образовательного процесса: оно заключается или в развитии способностей, или в материальном развитии, в приобретении систематических знаний.

Развитие есть такое изощрение и усовершенствование способностей, которое делает их пригодными для самой различной работы. Поэтому наиболее ценны такие учебные предметы, которые не столько обогащают ум сведениями, сколько дают разнообразный материал для всестороннего упражнения ума и, таким образом, сообщают уму гибкость, подвижность, как-бы оттачивают и шлифуют его. Отсюда, из указанного воззрения, исходило убеждение в незаменимых свойствах классических языков и математики, как лучших образовательных предметов; здесь-же имеет начало и мысль о том, что при образовании ума нет настоятельной необходимости в связном, последовательном прохождении учебных предметов, а достаточно брать из них отделы, наиболее богатые материалами для всестороннего упражнения ума. Знание само по себе, вне отношения к развитию ума, имеет в образовании очень мало значения: всего не узнаешь, всем наукам не обучишься. Важно, чтобы человек сам мог учиться, чему нужно, а не то, чтобы он в школе приобретал возможно больше знаний. Самое важное приобретение учащихся — уменье правильно мыслить и говорить, уменье учиться. Поэтому защитники развития способностей в области образования смотрели на весь мир, как на материал для целесообразных упражнений детей в мышлении и разговоре, составляя в этом духе руководства и пособия, переделывали логику, приспособляли ее к детскому пониманию и даже в естествоведении не находили ничего другого, как только повод потолковать с детьми, в виде развития их мышления и разговора, о цвете, величине, форме, движении предметов и т. п. отвлеченных понятиях.

Противоположное направление сущность всего образования полагало в сообщении воспитываемым разнородных и систематических навыков и знаний. Развитие способностей — дело отвлеченное и несколько темное; жизненное же значение солидных знаний и хороших навыков совершенно понятно и ясно каждому. Поэтому о сообщении знаний и привычек и следует хлопотать, оставив совершенно в стороне заботы о развитии способностей. Если таковое существует и желательно, то оно получится само собою, как необходимый результат приобретения систематического и разнородного знания и систематического приучения. Наука заключает сама в себе воспитывающую ум силу; она есть не беспорядочная куча разнородного материала, а знание систематическое, организованное, усвоение которого неизбежно даст благие результаты и для развития ума без всяких

об этом забот. Все дело в том, чтобы не калечить науку, не разрывать ее на кусочки, не лишать души, а давать ее в настоящем виде. Чем больше дать науки, тем лучше. Отсюда берет свое начало, так называемый дидактический материализм, стремившийся сделать учебный курс возможно широким и разнообразным и перегружавший его донельзя — целыми десятками самых различных наук, языков и искусств. Все полезно, все в своем роде превосходно; жаль выбросить из курса хороший предмет, и вот получались ужасные учебные планы, совмещавшие в себе все виды образования, представлявшие целые научные энциклопедии. В таком виде образование существовало у нас долгое время, например, в течение XVIII в. и в первой четверти XIX столетия. В учебные курсы наших мужских и женских школ чего-чего не было втиснуто! Целые десятки самых различных предметов поименовывались в них, так что диву даешься, читая теперь заглавия этих школьных энциклопедий.

Казалось бы, что самое правильное понимание образовательного процесса заключается в устранении односторонности и гармоническом соединении обоих указанных направлений, которые можно назвать субъективным и объективным, формальным (развитие способностей) и материальным (приобретение знаний). Но дело понимается многими не так. Существует в дидактике направление, которое полагает возможным значительно упростить задачи образования, сняв с плеч педагогов добрую половину тяжести, лежащей на них, именно устранив совсем вопрос о формальном развитии, как лишний. Утверждают, что формальное развитие способностей в полной мере присуще каждому человеку и дитяти без всякого ученья, при крайней бедности знаний. Учить мыслить значит учить ноги — ходить, желудок — переваривать пищу, камень — падать и т. п., что, конечно, совершенно излишне, так как имеется налицо по природе. В отношении формального развития способностей 10-летний и взрослый одинаковы: разница между ними «почти вся» (эта оговорка окажется ахиллесовой пятой теории) объясняется количеством знаний, а не большим или меньшим совершенством формального развития способностей. Не вполне развитой формально есть абсолютный дурак. Да и как формально развивать способности? Решительно невозможно. Изучение наук не развивает ума, а лишь проявляет его. Ум, независимо от предметов мышления, владеет всеми своими свойствами, готов и развит с самого начала своего существования, так что в изучении наук ему остается проявлять себя, а не развиваться. Процесс познания не может обратно отражаться на уме и влиять на него: «Никакое творение не умножит силы своего творца». Притом, если бы можно было развивать способности, то, следовательно, можно было бы по желанию создавать таланты и гениев, а глупых людей превращать в умных. Между тем, такой волшебной силой педагоги не владеют. Вообще мышление совершается по неизменным органическим законам, в действии которых ошибок не бывает. Все ошибки возникают от незнания. Потому заботы о формальном развитии мыслительности излишний и совершенно непроизводительный труд. И в роде человеческом, как и в отдельной личности, способности не

увеличиваются, остаются в одном и том же положении; увеличиваются лишь знания.

Таким образом, получается целая стройная теория, дающая особый вид саморазвитию организма. Оказывается, что собственно саморазвития, по крайней мере в умственной сфере, нет, что если его допускают, то увлекаются иллюзией, смешивают приобретение и увеличение знаний с формальным развитием, с развитием способностей, количественную сторону принимают за качественную. Способности в приобретении знаний лишь проявляются, но не изменяются к лучшему, не развиваются; они готовы и сполна вооружены с самого начала существования человека, хотя, конечно, у разных людей и бывают различными[1].

Если изложенную теорию признать правильной, то она должна оказать большое влияние на постановку воспитания и образования, значительно его упростив и облегчив. Все дело педагога тогда будет касаться лишь сообщения знаний, прочие же заботы отойдут от него, заботы не только о развитии ума, но и воли, и чувствований. Если умственные способности не развиваются, то, понятно, не развиваются и все другие, так как они — такие же душевные способности, как и умственные; формально они также готовы. Следовательно, человека по природе тупого, ограниченного, медлительного, слабовольного, жестокого, эгоистичного и т. п. стараться сделать лучше — совсем напрасный труд. Ему можно сообщить лишь знания теоретические и практические о науках, о жизни, о поведении; а человек в сущности останется таким, каким создала его природа: от воспитания он не улучшится и не ухудшится. Следовательно, большая часть педагогической тяжести снимается с педагога: он пойдет в свой путь налегке, «веселыми ногами».

Очевидно, изложенная теория требует внимательного и тщательного рассмотрения, по ее педагогической важности.

Новизна рассматриваемой теории весьма сомнительна; в ней, напротив, слышатся весьма старые мотивы. Она представляет собою сочетание старинной теории о способностях души с кантовским учением об априорных формах мышления, для которых весь опыт, все впечатления суть только материал, грубый, сырой, нелогичный, ничего не могущий прибавить к природному совершенству априорных форм. Способности души и априорные формы количественно и качественно существуют с самого первого момента бытия человека и на материале только проявляются. Они дают материалу порядок, связь, систематический характер, а в обмен не получают почти ничего, лишь заполняя свою природную пустоту грубым, сырым материалом.

---

[1] См. Н. Соколов, Науки развивают ли ум или дают только знание? Москва 1895 г. — Журнал «Русская школа» за 1902 г., ст. «Педагогические парадоксы». Особенно за апрель (№ 4). — В более умеренной форме те же мысли высказал D-r Huther, Die psychologische Grundlage des Unterrichts. Berlin 1899. Преимущественно стр. 5, 6, 50, 54, 65. 83 (в «Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie»). — Н. Грот, К вопросу о реформе логики. Опыт новой теории умственных процессов. М. 1882 г., гл. V.

Таким образом, утверждения, что «ум, как самостоятельная духовная способность, владеет своими силами независимо от предметов, подлежащих познанию», что предметы умственных занятий «не могут развивать активной силы ума, а служат только материалом для деятельности этой силы», «что всякий здоровый человек обладает вполне развитою логическою способностью, полным формальным развитием» и т. п., суть не что иное, как изложение своими словами старинного учения о способностях души и кантовского взгляда на отношение между априорными формами познания, имеющими чисто формальный характер, и впечатлениями опыта.

В настоящее время последователей теории способностей души мало, а кантовского учения об априорных формах еще довольно много; но во всяком случае входить в критическое рассмотрение этих старых учений было бы здесь неуместно. Вопрос обсужден уже давно и разносторонне, прибавить что-либо новое по этому вопросу трудно. В настоящее время каждый может выбирать любое — старую психологию или новую. Поэтому о сущности изложенной теории говорить собственно нечего и не стоит, но фактическая сторона дела требует объяснения.

Предполагать, что внутри у нас скрыт с самого рождения какой-то сложный аппарат, остающийся во всю жизнь неизменным, — неудобно; ничего неизменного ни вокруг нас, ни в нас самих нет: все изменяется, а человеческий организм в телесном и духовном отношениях развивается. Что-либо неизменное, сразу готовое навсегда, не подлежащее развитию — это чудо среди изменчивого и развивающегося мира. Чтобы сделать исключение из мирового закона эволюции для какого-либо круга явлений, для этого необходимы весьма серьезные и твердые основания, каковых не представлено; неправильно воображать себе душевные способности существующими отдельно от душевных процессов, от впечатлений, действующих на органы внешних чувств; душевные способности известны только по деятельности, вне процессов мы ничего не знаем о душевных способностях. Поэтому выражения, что ум владеет своими силами независимо от предметов познания, что он всегда налицо и готов для умственной работы и т. п., есть чистая мифология.

Если душевные процессы развиваются, то развиваются и душевные способности; развитие же душевных процессов несомненно. Было бы очень неправильно думать, что все развитие душевных процессов заключается в увеличении количества знаний. Тогда это было бы не развитие собственно, а простой рост, удлинение и расширение того, что есть, и в тех направлениях, которые уже даны. Это было бы механическое увеличение, а не органическое развитие и укрепление. Сами защитники рассматриваемого взгляда не решаются высказать свой взгляд без всяких оговорок и оставляют себе маленькие лазейки. Они говорят, что в деле формального развития способностей 10-летний и взрослый одинаковы; разница между ними «почти вся» объясняется количеством знаний. Почти вся, а не вся. Значит, есть нечто в развитии, что невозможно объяснить количеством знаний. А как скоро допущена хотя капля формального развития, т. е. признано его

существование, то вопрос о размере его является уже второстепенным. Один автор допустит его лишь каплю, а другой — целое море.

Что же именно нового приобретает человек с практикой душевной деятельности, с упражнением в душевной работе? Другими словами, в чем заключается формальное развитие ума и душевных способностей вообще? Чтобы яснее ответить на этот вопрос, обратимся к физическому труду и посмотрим, не дает ли он какого-либо своеобразного физического формального развития. Таковое, несомненно, существует.

Человек, изучающий какое-либо мастерство, изучает его с двух сторон: со стороны материала и со стороны приемов. Каждое мастерство имеет свой особенный материал, и первое дело при знакомстве с мастерством знать, с каким материалом будешь работать. Свойства материала определяют и способы его обработки. За ознакомлением с материалом идет изучение орудий и приемов мастерства и приобретение в них надлежащей ловкости, усвоение различных технических навыков. Ничего более в мастерстве с умственной стороны нет, знакомство с материалом и знание приемов мастерства, точнее ловкость в них — вот и все.

Предположим теперь, что человек, изучивший одно мастерство, переходит к изучению другого. В чем может оказать ему помощь знакомство с первым мастерством? Помощь может быть двоякая: в ознакомлении с материалом и приемами мастерства, если мастерства имеют некоторое сходство между собою. Чем больше будет сходство между материалами ремесл, тем больше знаний материала первого мастерства пригодится при знакомстве с материалом второго мастерства, тем легче и быстрее произойдет ознакомление с последним; если же сходства по материалу между ремеслами будет очень мало, или его даже совсем не окажется, то знание первого мастерства нисколько не поможет при ознакомлении с материалом второго, и его придется вести совершенно заново. То же самое повторится по отношению к приемам мастерства. При сходстве приемов, приемы первого мастерства можно прямо перенести на второе; если же сходство незначительно, то прежние знания по мастерству будут мало полезны при изучении нового ремесла. Ни в чем другом знание одного ремесла не может помочь усвоению другого.

Следовательно, формальное развитие в физическом труде будет состоять в умении пользоваться прежними знаниями материала и приемов мастерства при усвоении техники нового. Чем чаще будет переход от одного мастерства к другому (предполагая хорошее усвоение каждого), тем искусство в пользовании прежними знаниями и навыками при знакомстве с новым ремеслом будет возрастать, становиться больше и больше, тем опытнее, умнее и сведущее будет ремесленник. От изучения многих ремесл у него получится общее ремесленное развитие и искусство, рука и глаз его привыкнут обращаться с самым разнородным материалом, приспособляться к нему: рука сделается ловчее, а глаз острее, работа будет итти быстро и складно. Такой ремесленник не потеряется ни в одном затруднительном случае, так как в его обширном опыте найдется нечто сходное с настоящим поло-

жением, окажется возможным воспользоваться каким-либо старым знанием, с видоизменением его по современным обстоятельствам, для применения в новом сочетании. Те же самые явления происходят и в духовном мире при формальном развитии душевных способностей.

Каждая наука, каждое искусство, каждый язык представляют собою сочетание двух элементов: известного материала и известной логики. Наука, искусство и языки не суть груды материала, набросанного в хаотическом беспорядке, как пришлось; это есть знание и деятельности организованные, систематические, воздействующие на каждый ум непременно и своей логикой. У каждой науки, у каждого языка и искусства есть не только свой материал, но и своя логика. И материал и логика, конечно, различны: есть науки (также и языки) чрезвычайно богатые и обильные по материалу с сравнительно несложной и подчас даже мало разработанной логикой; есть предметы с более сложной и хорошо разработанной логикой, но с весьма небольшим материалом; есть предметы, значительно действующие на чувство, и есть предметы, мало действующие на чувство; есть предметы, требующие преимущественно отвлеченного мышления, и есть предметы, требующие наглядного мышления; есть предметы с весьма сходным материалом и логикой, и есть предметы с весьма различным материалом и логикой.

Очевидно, надлежащее развитие ума может получиться лишь при тщательном внимании к процессу работы, к приемам при обработке материала, к их анализу, к выяснению их значения в отдельности и в общей связи одного с другим. Иначе сказать, для хорошего формального развития нужно тщательное изучение логики отдельных наук, а потом и логики вообще, а не только научного материала. Эта логическая, формальная сторона образования в настоящее время очень слаба.

Если признать указанную двойственность каждой умственной работы, то получится полная аналогия между физической и духовной работой: в духовной работе дело состоит в ознакомлении с материалом работы и с приемами при обработке материала, а формальное развитие душевных способностей будет заключаться в умении пользоваться прежними знаниями материала и приемов его обработки при новых работах.

В духовной работе знание свойств материала прежних работ может большею или меньшею частью входить в знакомство с новым материалом. Например, переходя от математики к физике, от физики к химии, от географии к истории, мы значительную часть своих прежних знаний о материале науки переносим на новый, так как новый материал есть дальнейшее усложнение предыдущего, или новый материал развивается на почве прежнего. Чем больше старого материала повторяется в новом, тем легче и быстрее совершается усвоение нового. Усвоение латинского языка представит известные трудности; но изучение французского и итальянского значительно облегчится тем, что немалая часть материала в этих языках заимствована из латинского. То же повторяется при переходе от французского и немецкого языков к английскому.

Приемы умственной работы также переносятся с одного предмета на другой. Если человек хорошо усвоил себе способ математического рассуждения, то он будет пользоваться им в весьма многих случаях, так как астрономия и механика заключают в себе весьма много математических элементов; в физике и химии нередко встречается надобность в математическом рассуждении; в некоторых других также. Мы не говорим уже о том, что на математическое рассуждение представляет нередкий запрос жизнь. Точно так же усвоение метода тщательного наблюдения фактов, положим, в ботанике окажет услуги при наблюдениях над минералами, животными и даже людьми; уменье обращаться с историческими документами будет полезно и в этнографии, и в социологии, и в истории литературы и во многих других частных ветвях знания. Некоторые исследователи считают даже необходимым при классификации наук представлять их в виде последовательного усложняющегося ряда, в котором каждая последующая наука непременно заключает в себе существенные элементы всех предшествующих, и по содержанию, и по методу (контовская классификация).

Итак, изучение каждой науки, языка, искусства может влечь и действительно влечет в большей или меньшей степени (эта степень зависит от постановки образования) двоякое развитие ума: материальное — приобретение знаний, усвоение нового материала — и формальное, заключающееся в усвоении метода работы, в приобретении навыка, искусства в работе в сфере данной науки и вообще какой бы то ни было душевной деятельности. Искусство пользоваться старым материалом и прежними знакомыми приемами работы при изучении и обработке нового материала и составляет то, что называется формальным развитием. Очевидно, такое развитие совершается постепенно, требует времени, хлопот и трудов, имеет разные виды и степени, подобно тому, как есть степени в количественном приобретении знаний: один знает больше по известной науке, а другой меньше. Обстоятельное изучение одного предмета дает частное формальное развитие в области этого предмета: проникнувшись своеобразным характером материала и логики данной области знания, человек приобретает искусство в разрешении вопросов этой науки, уменье с успехом мыслить в ее области. Изучив другую, третью, четвертую науки, изучающий расширяет материал своих научных владений, свои знания, а вместе укрепляет новыми исследованиями прежнее искусство в разрешении научных вопросов, расширяет и усовершенствует свои научные приемы, приобретает новые навыки, усваивает новые способы умственного труда. Сочетание прежних приемов с новыми в умственной работе дает в результате общее формальное развитие, заключающееся в выработке общих руководящих начал при всяком умственном труде. Мало-помалу возникают и укрепляются такие свойства, как глубина и основательность проработки вопросов, всесторонность их рассмотрения, осторожность в суждениях, воздержание от личных пристрастий, неторопливость в выводах, стремление к их точной формулировке и т. п. Такие свойства умственной деятельности неизбежно предполагают позади себя довольно обширную и разнообразную работу, веденную правильно, методично,

а не кое-как, притом, с тщательным вниманием к процессу работы, к ее методологии.

Очевидно, утверждение, что в отношении формального развития способностей 10-летний и взрослый одинаковы или почти одинаковы, есть чистейший вздор, отрицание не подлежащих никакому сомнению фактов душевной жизни человека. Формальное развитие так же растет, как и количественное увеличение знаний. Как в последнем существует бесконечное число степеней и видов, так и в первом. Каждый отдельный ум гораздо больше характеризуется степенью своего формального развития, чем количеством приобретенных знаний.

Говоря о формальном развитии душевных способностей, мы ссылались постоянно на практику ума; но то же справедливо и по отношению к другим способностям. Например, развитие воли совершается тем же порядком. В воле есть и материальная и формальная стороны, а формальное развитие также бывает частным и общим. Когда воля упражняется в мужестве, предприимчивости, бережливости, когда дитя приучается к порядливости, точному выполнению своих семейных или школьных обязанностей, тогда отдельные движения, действия и поступки, совершаемые в той или другой частной области приучения и укрепления воли, составляют материал волевой деятельности; постепенность же и вообще порядок в их совершении, связывание и сравнение одного действия с другим, словом, методология этих действий составляет формальную сторону дела. В результате получится не только овладение отдельными движениями, но и формальное развитие в этой частной сфере, искусство и легкость в совершении изучаемых движений и поступков.

Когда из одной сферы деятельности человек перейдет в другую сферу, тогда на новую сферу он перенесет, в случае некоторого сходства ее с прежней, свое знание отдельных движений, порядка и способа их совершения, вследствие чего вторая волевая область упражнений усвоится скорее и легче. А в конце концов, от изучения многих таких областей, получится общее формальное развитие воли, т. е. стойкость, выдержанность, обдуманность действий, необходимая для успеха дела предприимчивость, уменье во-время уступить, словом, возникнет в области воли явление, совершенно аналогичное общему формальному развитию ума...

Глава XIV. Начало пользы при выборе предметов общеобразовательного курса

Когда дидактика ставит вопрос: чему учить, тогда она не может иметь в виду какую либо частную форму образовательного процесса, какую либо одну школу, или известный разряд школ. Дидактика, как и всякая другая наука, решает вопросы общие, а не частные; частные вопросы, касающиеся какого либо разряда школ, суть вопросы не чисто научные, а главным образом, практические. Правда, они должны решаться на основании данных науки, но одной науки в таких случаях бывает мало, нужно принимать еще во внимание различные житейские, практические условия и обстоятельства. Рассуждая о составе курса,

дидакт должен оставить в стороне не только какую либо частную группу школ, но и все школы вообще, какого бы порядка и наименования они ни были. Предмет его деятельности не школа, а развивающийся ум; его задача определить не то, что полезно преподавать в такой то школе или в школе вообще, мальчикам или девочкам, немецкого или китайского происхождения, а что необходимо преподавать, где бы то ни было, для целесообразного развития ума. Все вопросы о применении выработанного курса в школе или к школам дидактика должна предоставить той отрасли педагогической науки, которой по праву принадлежат все подобные вопросы, именно училищеведению, иначе дидактика, как нечто целое и единое, исчезнет, и явится на место ее громадное количество дидактик: народной школы, земской и церковно-приходской, реального училища, мужской гимназии, женской гимназии, духовной семинарии, юнкерского училища и т. д.

Точно так же дидакт должен устраниться от определения состава специально-технических курсов. Специально-техническое образование весьма различно, оно отвечает частным запросам и потребностям. Курс его определяется самою специальностью, ее характером и множеством частнейших видов и соображений. Каков должен быть курс специального образования инженера, купца, священника, офицера? Разрешением подобных вопросов дидактика заниматься не может, ее дело общие вопросы, а не частные, касающиеся той или другой профессии. Таким образом, отвечая на вопросы: чему учить? как учить? при какой обстановке? кому учить? — дидакт должен иметь в виду исключительно общее образование.

Какие же предметы ввести в состав общеобразовательного курса? Самый простой ответ на эти вопросы такой: учить нужно предметам наиболее полезным. А какие предметы наиболее полезны? На этот вопрос даются разные ответы, в разное время признаются наиболее полезными неодинаковые отрасли знания. В одно время говорят, что самое полезное для человека есть душеполезное, религиозное, что чаще напоминает человеку о боге, сближает с богом. Чтение и письмо сами по себе неважны, но они очень важны, как скоро можно и читать и писать о божественном. Поэтому наши допетровские предки полагали, что грамоте нужно учиться ради чтения слова божия и душеспасительных книг, это самое полезное занятие и знание. А во время Петра многие утверждали, что самое полезное знание есть знание цыфири, уменье считать. Что и говорить, полезно и утешительно читать христианину слово божие, но эта обязанность все же непосредственно касается духовенства; а без счета не проживешь, уменье считать всякому нужно на каждом шагу, и при деле, и при отдыхе, и в игре. С течением времени круг полезных предметов постепенно расширялся и стал обнимать целые группы различных предметов, сложился в общую систему жизненно полезного, прикладного образования. Полезно знать военные науки, юридические, полезно быть знакомым с медициной, с торговыми операциями и со множеством других прикладных знаний. В государстве всегда бывает большой спрос на знающих служилых людей, а их нужно готовить. Потому образование и начинается устройством школ с прикладным и профессиональным курсом.

В таком виде началось образование на западе, в таком виде началось оно у нас, так было и везде.

Утилитаризм образования может являться не только в таком грубом виде, но и в более тонком, в нравственном или духовном. Самыми ценными и полезными науками многие признают те, которые наиболее выясняют смысл жизни, положение человека, его назначение, которые помогают людям сделаться лучше, честнее, справедливее. Л. Н. Толстой полагал, что все эти спектральные анализы, микроскопические исследования, дифференциальные и интегральные исчисления мало полезны человеку и едва ли стоят времени на занятия ими, потому что они не делают человека лучше, не облегчают и не просветляют жизни, от них человеку ни тепло, ни холодно. Наука жизни, понимание людских положений, целей, отношений, задач, улучшение жизни — вот центральная область человеческого знания. Все прочее — пустяки.

Духовный утилитаризм образования может явиться в очень тонком виде сложной образовательной и притом строго научной системы. Такова педагогическая система Спенсера.

Замечено, что, по времени, украшение предшествует одежде. Дикари нередко ходят без всякой одежды, а между тем раскрашивают себя; цветные бусы и побрякушки они ценят гораздо выше, чем коленкор и суконные товары. В воспитании замечается то же преобладание украшающего над полезным: люди украшают умы своих детей вместе с их телом, по господствующей моде. Указанная черта особенно заметна в системе женского образования: танцы, манеры, музыка, пение, рисование долгое время стояли на первом плане. Как в жизни весь вопрос заключается не в том, каковы мы, а в том, что о нас подумают, так и в воспитании главную роль играет не существенная ценность знания, а внешнее его действие на других. Такая постановка воспитания фальшива: воспитание должно служить не украшению, а необходимому и полезному. Как жить — вот существенный вопрос для нас. Приготовление нас к разумной жизни есть главнейшая задача воспитания, а единственно рациональный способ обсуждения учебного курса тот, который показывает, в какой степени выполняется воспитанием его главнейшая задача. Готовить же к жизни воспитание может только тогда, когда определенно указаны главнейшие роды деятельности, составляющие человеческую жизнь. Спенсер указывает пять видов жизненных деятельностей человека: 1) деятельности, непосредственно споспешествующие самосохранению; 2) деятельности, посредственно служащие самосохранению, обеспечивающие жизненные потребности; 3) те, которые имеют своей целью воспитание и обучение потомства; 4) поддерживающие надлежащие социальные и политические отношения; 5) те различного рода деятельности, которые наполняют свободное время и посвящаются удовлетворению вкусов и чувств. Главнейшие виды человеческой деятельности перечислены в порядке их важности и взаимного подчинения. Для нас нет важнее забот о самосохранении непосредственном и посредственном. Если мы потеряем свою жизнь или будем вынуждены устроить ее очень плохо, с нарушением здоровья и нормальных отправлений, то о дальнейшем нечего и говорить. Семейство возникает прежде государства и воспитание детей возможно и ранее

существования государства и после, по прекращении его существования; государство же очень много зависит от воспитания юношества. Поэтому семейные деятельности должны быть поставлены ранее общественно-государственных. Наконец, следуют деятельности, направленные на получение удовольствий музыкальных, поэтических и др. Значительное развитие их не только невозможно без установившейся общественной жизни, но и самый предмет их выражает главным образом чувствования и симпатии общества. Итак, воспитание должно подготовлять к непосредственному и посредственному самосохранению, к родительским обязанностям, к гражданской жизни и к различным занятиям, доставляющим удовольствие, скрашивающим жизнь. Каков же должен быть курс для выполнения таких задач?

Наиважнейшая часть воспитания — непосредственное самосохранение — в значительной степени обеспечена природой. Мы без всякой науки принимаем предохранительные меры против ушибов и всяких механических повреждений тела, бережемся страшных предметов, изощряем свои чувства и мускулы. Но как ни важны в таких случаях природные инстинкты, ими одними для непосредственного самосохранения ограничиться нельзя. Жизнь может разрушаться, кроме механических повреждений тела, неразумными привычками, ослаблением здоровья и энергии. Нужно знание, которое предупреждало бы утрату здоровья и тем обеспечивало бы непосредственное самосохранение. Такое знание дает физиология. Курс физиологии, который знакомит с ее общими истинами и их отношением к нашей обыденной жизни, составляет самую существенную часть рационального воспитания. А то бывает так в воспитании: знакомят детей с суевериями, господствовавшими две тысячи лет тому назад, и не обращают никакого внимания на знакомство с строением и отправлениями их собственного тела.

К косвенному самосохранению ведут знания, облегчающие добывание пропитания, жизненных средств. Это те знания, от которых зависит успех промышленной деятельности, различного рода производств, делающих возможною цивилизованную жизнь, круг знаний, наименее известный по школьным курсам. Во главе этого рода знаний следовало бы поставить логику, от которой сознательно или бессознательно зависит успех предприятия всех крупных производителей и распорядителей. За логикой следует поставить математику, руководящую всей промышленной деятельностью, далее механику, физику, химию, биологию и социальную науку. О каждой из поименованных наук Спенсер приводит разъяснения ее близкого соприкосновения с практической промышленной деятельностью. «Каждому человеку, непосредственно или косвенно принимающему участие в каком-либо роде промышленности (а исключить можно немногих), приходится некоторым образом иметь дело с математическими, физическими и химическими свойствами предметов; он может быть даже прямо заинтересован в биологии, а в социологии наверно. — Между тем, если бы не было иного обучения, кроме преподаваемого в публичных школах, Англия в настоящее время была бы тем же, чем она была в феодальные времена. — Жизненное знание — то, с помощью которого мы, как нация, достигли того, что мы теперь, и которым до сих пор поддерживается наше существование, есть то

знание, которое приобретается само собою в углах и закоулках, между тем как в установленных учреждениях для обучения перебираются почти только одни мертвые формулы».

Для выполнения родительских обязанностей необходим курс педагогики. Настоящие школьные курсы как будто назначены для людей, давших обет безбрачия, для какого-либо монашеского ордена. Дети гибнут, и физически и нравственно, от невежества родителей, от их крайнего неуменья воспитывать; обучение также идет плохо. Для подготовления к обязанностям гражданина важна история, знакомящая с политическими и социальными обязанностями. Обыкновенно история слишком плохо выполняет указанную обязанность, будучи переполнена доверху крайне мелочными и ничтожными фактами. Предмет, который действительно следует знать в виду надлежащего отправления обязанности гражданина, есть естественная история общества, изображение развития и организации нации, ее правления светского и духовного, ее промышленности, обычаев, увеселений, жилищ и т. д. Такая естественная история общества не может быть понята без биологических и психологических обобщений: биология и психология суть толкователи социологии.

Для наслаждения эстетическими удовольствиями также нужна наука. Высшие искусства основываются на науке, — без науки не может быть создано совершенное художественное произведение, ни надлежащим образом оценено. Для занятия скульптурой требуется знакомство с остеологией и мускулатурой, расположением, прикреплением и движениями мышц; для занятия живописью требуется знание о свете; для поэзии знакомство с естественными способами выражения чувствований и т. д.

Знания имеют двоякую ценность: как знания и как дисциплина. Приобретение различных знаний, влияя на управление поступками, служит также средством для умственного развития и упражнения. С этих двух точек зрения и нужно оценивать состав учебного курса. Спенсер указал состав учебного курса, имея в виду удовлетворение потребностей, действия человека; далее он определяет относительную ценность различных знаний в отношении дисциплины ума. Он держится того принципа, что приобретение знаний, наиболее полезных для управления поступками, заключает в себе и умственное упражнение, наиболее пригодное для укрепления способностей. «Было бы крайне противно превосходной экономии природы, если бы для приобретения познаний требовалось образование одного рода, а для умственного упражнения образование другого рода. Повсюду, на всех существах мы видим, что способности развиваются через выполнение тех функций, к которым они предназначены, а не чрез исполнение искусственных упражнений, придуманных для приспособления их к этим функциям». «Высшее развитие способности достигается выполнением тех требований, которые налагаются условиями жизни». Высказанный общий принцип Спенсер подтверждает рядом частных соображений. Наука представляет обширное поле для упражнения памяти, нисколько не меньшее, если не большее, чем языки. В языках связь запоминаемых фактов в значительной степени бывает случайна, при изучении же науки связь идей, возникающая

в уме, соответствует фактам, большею частью неизбежным, так что изучение языков знакомит с нерациональными отношениями, наука же знакомит с отношениями рациональными. Наука развивает способность правильного суждения, приучая делать выводы из положений и проверять выводы наблюдением и опытом. В нравственном отношении наука развивает самостоятельность, стойкость и искренность мышления и суждения, допуская полную проверку своих положений, не ссылаясь на авторитет, не подчиняя ум догматическому изучению. Наконец, истинная наука по существу своему религиозна, а не нечестива, религиозна, потому что порождает глубокое уважение и безусловную веру в то единообразие действия, которое проявляется во всех предметах; потому что дает нам истинное понятие о нас самих и о нашем отношении к тайнам существования: открывая нам все то, что может быть нами узнано, она в то же время указывает предел, далее которого мы ничего не можем узнать. «Между тем как наука может гордо относиться к человеческим преданиям и авторитетам, она смиренно останавливается пред непроницаемым покрывалом, скрывающим абсолютное... Только чистосердечный человек науки может действительно знать, насколько неизмеримо выше не только человеческого знания, но и человеческого понимания та всемирная сила, проявления которой суть природа, жизнь и мысль».

Итак на наш вопрос: какое знание наиболее ценно? — самый простой ответ: положительная наука. Таково решение для всех положений. Для непосредственного самосохранения или для поддержания жизни и здоровья самое необходимое знание есть наука. Для косвенного самосохранения, которое мы называем добыванием пропитания, наиболее ценное знание — наука. Для надлежащего выполнения родительских обязанностей лучшим руководством служит наука. Для объяснения национальной жизни, прошедшей и настоящей, без чего гражданин не может регулировать своего образа действий, необходимый ключ представляет наука. Для создания наиболее совершенных произведений и для высшего наслаждения искусством во всех его видах необходимую подготовку мы точно также находим в науке. Для целей дисциплины — интеллектуальной, нравственной и религиозной — самое существенное знание опять-таки заключается в науке»[1].

Характерные черты взгляда Спенсера очевидны. Он противопоставляет науку языку и отдает при воспитании предпочтение первой. Противопоставлять науку и язык неправильно, каждый предмет имеет свои воспитательные свойства, и дело состоит не в исключении языком науки или наукой языка в системе образования, а в целесообразном сочетании этих двух важных орудий умственного воспитания. Составляя учебный курс преимущественно из наук, Спенсер смотрит на науку с утилитарной точки зрения. Правда, он различает в знаниях две стороны: практическую, руководительство поступками и теоретическую, дисциплинарное влияние на ум; но последняя сторона знания у него развита очень слабо. Он просто предполагает, что знания,

[1] Спенсер, Воспитание умственное, нравственное и физическое, гл. I, «Какое знание наиболее ценно».

ценные в практическом отношении, непременно будут ценными и в теоретическом. Изучение языка и литературы, несомненно, важно во многих отношениях для развивающегося ума, а между тем практическая сторона этих знаний невелика, и Спенсер готов исключить такой предмет из курса. Мы учимся для жизни, в жизни же мы должны заботиться об удовлетворении своих потребностей. Но потребности бывают различные и между ними потребность всестороннего развития, физического и психического, занимает не последнее место. Спенсер же свой утилитаризм проводит очень далеко, давая слову «потребность» смысл слишком узкий.

По его мнению, такие предметы, как логика, математика, механика, физика, химия и т. д., должны войти в состав учебного курса, прежде всего потому, что они служат практическим целям, так или иначе соприкасаются с промышленною и торговою деятельностью, с ведением различных предприятий. Он замечает, что, за исключением весьма немногих, каждому человеку приходится принять участие, прямо или косвенно, в каком-либо роде промышленности. Такой взгляд есть уже слишком английский, взгляд народа, торговые предприятия которого охватывают всю землю, в жизни которого торговля — самое главное и великое дело. Не все же люди, в самом деле, за исключением весьма немногих, занимаются торговыми делами, есть очень много всяких других профессий. А главное, нельзя так мотивировать необходимость какой-либо науки в школьном курсе. Подобная мотивировка указывает, что наука ценится по своему прикладному значению. Как же скоро наука рассматривается со своей прикладной стороны, то тогда вообще нужно давать в образовании более значения знанию специальному, прикладному, профессиональному, а не общему, тогда общий курс стесняется и урезывается ради специального. Вместо механики, физики, химии и т. д. отчего же прямо не рекомендовать для образования курса науки коммерческие и технологические, допуская общие предметы (физику, химию) настолько, насколько без них обойтись совсем невозможно? Отчего не рекомендовать обратить внимание при составе курса на знакомство с ремеслами, столь важными и полезными в жизни? Отчего не рекомендовать изучение законов страны, с которыми постоянно приходится иметь дело? Стеснение же общеобразовательного курса в видах расширения специального есть один из самых тяжких грехов, которые только может совершить дидакт. С точки зрения Спенсера относительно состава учебного курса из наук коммерческих, технологических и т. п., можно сказать, что хотя они и очень важны в практическом отношении, но имеют слишком малое дисциплинарное значение. Но несомненно, конечно, что и они будут иметь некоторое дисциплинарное значение, потому что каждая отрасль знания, какую бы мы ни взяли, имеет такое дисциплинарное влияние на ум. Вопрос только будет в том: как велико их дисциплинарное влияние? Но этим-то вопросом о сравнительной ценности знаний в дисциплинарном отношении Спенсер и не занимается. Сравнительную ценность знания в практическом отношении он исследует обстоятельно, а относительно теоретической он просто предполагает, ссылаясь на экономию природы, что она совпадает с практической.

Оставляя в стороне несколько узкий и грубый утилитаризм Спенсера при определении состава учебного курса, следует отметить еще некоторые черты его взгляда. Исчисляя главнейшие потребности человека, Спенсер останавливается особенно долго на потребностях личных и полуобщественных и сравнительно мало на общественных. Первые два вида деятельности — непосредственное и посредственное самосохранение — касаются, очевидно, личного благосостояния человека, а между тем бóльшая часть курса в них-то и берет свое начало; родительские обязанности и эстетические удовольствия представляют опять такие деятельности, в которых личный элемент весьма значителен, и которые могут быть названы полуобщественными деятельностями; из пяти групп деятельностей только одна четвертая прямо касается общественных отношений человека. Между тем этот вид деятельности очень важен, так как общество в жизни и судьбе отдельной личности имеет громадное значение; современный человек есть создание общества, культуры, все его лучшие качества суть культурные качества, и вне общества понять его организацию невозможно.

Для выполнения общественных обязанностей Спенсер рекомендует только естественную историю общества или описательную социологию с прибавкой некоторых обобщений из биологии и психологии. Но этого слишком мало для знакомства с обществом. Язык и литература такие важные и характерные продукты народного творчества, что без них очень трудно ознакомиться с народом. В них с значительной определенностью выражается душа народа, его мировоззрение, они вводят нас в сокровенные глубины народной жизни и составляют существенную, видную сторону при знакомстве с народной жизнью и деятельностью, пополняя данные описательной социологии. Их дисциплинарное влияние на развивающийся ум также велико.

Но одного знания склада народной жизни и народной деятельности, насколько они отобразились в языке, литературе и истории народа, еще недостаточно, чтобы надлежащим образом отправлять свои общественные обязанности. Нужно иметь еще выработанные теоретические правила, которые руководили бы деятельностью, освещали ее, намечали для нее цель. Пусть ясна для нас организация общества, пусть мы хорошо знаем все важные и неважные стороны его жизни и деятельности; из этого еще не следует, что мы в надлежащей степени понимаем, как мы должны действовать. В какой мере интересы общества могут привлекать к себе наше внимание? Не можем ли мы руководиться чисто эгоистическими мотивами в своей деятельности? Как устроить гармонию между соблюдением личных интересов и общим благом? В чем заключается личное счастье, и что такое общее благо? Все эти вопросы громадной важности; не выяснив их так или иначе, человек будет бродить как бы в потемках. Какой же это общественный деятель, если он не владеет определенным сознанием цели и смысла своей деятельности? Рассчитывать в данном случае на религиозное обучение нельзя, потому что поставленные вопросы требуют не догматического решения, а научного исследования и разумного убеждения. О них Спенсер и не заикается, как будто воспитываемая личность, ознакомившись с фактами описательной социологии,

разрешит и поставленные вопросы, или как будто в разрешении их она и не нуждается и без них может быть сознательным общественным деятелем. Указываемый недостаток есть, впрочем, недостаток не специально спенсеровского взгляда, но общий всем образовательным системам; знакомство с научными принципами нравственной деятельности молчаливо обходится ими, вероятно, как совершенно лишнее при религиозном обучении. У Спенсера указываемый недостаток только заметнее, потому что он прямо ставит вопрос о подготовке человека к общественной деятельности.

Указывая различные недочеты во взгляде Спенсера, мы должны отметить и сильные стороны его взгляда. Обращает на себя внимание его стремление строго, последовательно провести один принцип в курсе, принцип потребности. Его замечание о том, что в курсах нередко украшающее берет верх над полезным и необходимым, очень справедливо, и школьный курс в этом отношении требует очистки и исправления. Сначала надобно удовлетворить настоятельные потребности, а потом уже заботиться об украшении. Спенсеровский принцип потребности при образовании курса есть принцип вполне реалистический и его в известной мере непременно нужно иметь в виду дидакту. Необходимость реальных предметов в курсе прежде мотивировалась иначе: указывали на историческое движение европейской мысли, на воспитательное влияние реальных предметов. Спенсер же мотивирует их необходимость тем простым соображением, что нам нужно жить, а без знания реальных предметов разумным образом прожить нельзя. Он вносит в школьный курс жизненное, трезвое и практическое начало, он определяет состав курса не помощью отвлеченных субъективных соображений и рассуждений, а практическими запросами жизни, объективно. Несомненно, в такой постановке дела есть своя справедливая черта, состав курса должен определяться не только субъективными свойствами учебных предметов, т. е. большим или меньшим их влиянием на ум воспитываемой личности, но и объективными, т. е. соответствием или несоответствием учебных предметов с жизненными запросами и деятельностью. Мы давно уже твердим, что нужно учиться для жизни, а не для школы, а школьный курс подчас строим так, как будто бы весь мир школой и ограничивается и, помимо школьной, не существует никакой другой жизни. Школы наши иногда бывают похожи на искусственные теплицы и оранжереи.

Стремление Спенсера дать преобладающее положение во всем школьном курсе положительной науке также заслуживает внимания. Несправедливо, как мы замечали не один раз, изгонять из школьного курса изучение языка. Но общая постановка курса непременно должна быть научной на всех ступенях образования. Нередко в школах научность обучения исчезает и заменяется чем-то другим, весьма подозрительным. Нужно помнить, что единственно полезное образование, благотворно действующее на развитие ума, есть научное и там, где курс поставлен ненаучно, там дело образования идет плохо. С этой стороны Спенсер прав, указывая постоянно на необходимость при всех деятельностях, даже при получении и оценке эстетических удовольствий, знакомства с положительной наукой.

Объективная точка зрения на состав общеобразовательного курса, так тесно связанная с признанием непосредственной и посредственной пользы избираемых для образования молодежи предметов, может легко перейти в дидактический энциклопедизм, что нередко и бывало. Каждая отрасль знания представляет бóльшую или меньшую ценность, в каждой науке заключена частичка человеческого гения; поэтому жаль выбросить из курса какое бы то ни было знание, все полезно. Вследствие этого являются учебные курсы, необычайно разнообразные, сложные и большие, составители их, очевидно, глубоко проникнуты убеждением, что чем больше предметов дети будут изучать и чем пространнее каждый предмет, тем дело будет лучше, серьезнее образование. Отсюда энциклопедизм образовательного курса. Так в средние века энциклопедия знания с ее разделением на тривий и квадривий превратилась в общеобразовательный курс, с дополнением его некоторыми другими предметами, не вошедшими прямо в состав тривия и квадривия. У нас во время между Петром I и Николаем I курсы учебных заведений отличались такой широтой и разнообразием предметов, что приближались к энциклопедическим. Такое направление можно назвать не только энциклопедическим, но и материальным по усиленным заботам дать как можно больше материала при образовании и по слабости развития методов для обработки и овладения этим материалом. «Нужно учить всех и всему», — говорил в свое время Коменский[1]. И эта заповедь его, во второй ее половине, исполнялась многими педагогами с большим рвением.

Глава XXIV. О формах педагогического метода

Форма педагогического метода может быть рассматриваема с двух сторон: внешней и внутренней. Рассмотрим сначала внешнюю сторону.

Педагогическое изложение, отличаясь от научного своим внутренним характером, отличается от него и с внешней стороны — своей формой. Научному изложению свойственна непрерывность, педагогическому — вопросоответность. Первая форма изложения называется акроаматической (слушательной), вторая — эротематической (спрашивательной). Первая форма излагает мысль стройно, логично, не прерывая ее вопросами. Обучающиеся при этой форме только слушают, только следят за мыслью излагающего. Они, очевидно, находятся в довольно пассивном отношении к предмету исследования, в разработке его не участвуют, а только усвояют работу другого лица. От них требуется способность долго напрягать свое внимание, уметь следить за логическим развитием сложных мыслей. Эротематическая форма обучения носит совершенно другой характер. Постоянные вопросы со стороны учителя и ответы со стороны учеников — вот внешняя характеристическая черта этой формы обучения. Помощью ее учитель становится в живое общение с учениками; ученики более деятельно относятся к преподаваемому; вообще преподавание идет живее, действует возбудительнее на учащихся. При вопросоответной форме учащимся не

[1] См. гл. II настоящей книги.

нужно долго напрягать свое внимание, потому что сложные мысли даются им по частям и с постоянной проверкой меры их усвоения.

Научному изложению свойственна преимущественно, но не исключительно, акроаматическая форма, как педагогическому свойственна преимущественно, а не исключительно, эротематическая. Нет сомнения, что можно научно излагать предмет в форме разговора (диалогическая форма). Сочинения Платона имеют форму диалогов; в позднейшие времена многие сочинения по различным отраслям ведения имели форму диалога, напр., одно из сочинений Лейбница по вопросам психолого-философским («Новый опыт об уме»). Только диалогическая форма не может быть признана столь же удобной для научного изложения, как акроаматическая: вопросы прерывают изложение, лишают мысль полной стройности и округленного выражения, вызывают повторения, вставки, разъяснения. Самый диалог, излагающий научный вопрос, обыкновенно бывает лишен живости настоящего диалога, отличается значительною искусственностью и, по большей части, совсем не производит впечатления действительного диалога. Поэтому обыкновенно при научном изложении предпочитают пользоваться акроаматической формой.

Педагог не может чуждаться акроаматической формы. Когда ему нужно нарисовать своим слушателям яркую картину события, тронуть их сердце передачей какого-либо факта, представить мысль в ее окончательной форме, в ее полном логическом развитии — во всех подобных случаях педагогу нужно пользоваться акроаматической формой изложения. Наконец, он должен иметь в виду, что его задача — подготовить учащихся к чисто научному изложению предмета, а чисто научному изложению наиболее свойственна акроаматическая форма речи. Но обыкновенно педагог предпочитает вопросоответную форму потому, что она дает ему возможность знакомиться с мерою усвоения преподаваемого учащимися и что она более сообразна с их силами, не требует такого долгого напряжения внимания.

Введение в школы вопросоответной формы было весьма большим усовершенствованием школьного дела. Самая древняя форма обучения — это заучивание с голоса, которое и по настоящее время практикуется в семье: так дети с голоса матери заучивают молитвы, детские стишки, сказочки, прибаутки и т. п. В школе подобное же заучивание происходит с книги, в старину составлявшее почти все обучение. В старину учителя не любили, а часто были и не в состоянии, объяснять, они задавали каждому ученику урок «от сих до сих» — и спрашивали его. Выучил урок, значит, все сделал; не выучил, ничего не сделал. О понимании урока и речи не было, заучивание было чисто механическим. Явилась вопросоответная форма и круто изменила все преподавание: все обучение приняло форму разговора между учителем и учащимися, вопросов со стороны первого и ответов со стороны последних. Но отвечать на вопросы без понимания вопроса и смысла ответа было затруднительно, это было возможно лишь в том случае, если и учебник был написан в форме вопросов и ответов, так что можно было заучивать не только ответы, но и вопросы. Так написан, например, известный учебник по православному катехизису

митрополитом Филаретом; но обыкновенно учебники так не пишутся, а вопросы составляются и предлагаются ученикам учителем.

Таким образом, вопросоответная форма прямо обращалась к уму учащихся, пробуждала их внимание, изгоняла из школ бессмыслие и мертвенность, словом, спрыскивала живой водой всю школу, и учителя и учеников. Введение ее в школы — крупная педагогическая реформа, большой шаг вперед в устроительстве школьного дела. Но она не упразднила совсем прежнего способа — связного изложения и пересказа по акроаматической форме: отдельные ответы нужно было собирать в связный длинный ответ, событие рассказать, описание и характеристику передать. Для этого на каждом уроке было необходимо применение акроаматической формы, иначе раздробляющая, анализирующая сила вопросов и ответов оставляла все знание в виде разрозненных кусочков, а учащиеся могли даже отучиться говорить связною периодическою речью. Притом вопросоответная форма, обращаясь постоянно к уму учащихся, мало была способна пробуждать их чувства и настроения, что, между тем, в обучении необходимо по различным соображениям; но об этом будет речь в конце настоящей главы.

Разделение форм педагогического метода на непрерывную и вопросоответную есть преимущественно внешнее, основанное на свойствах речи, а потому не вполне основательное и достаточное. Существенное в формах обучения вовсе не свойства речи, хотя и они имеют важность, а вид знания, тот образ, в котором знание переходит от учителя к ученикам. Знание, различно переданное, будет иметь совершенно различное действие на учащихся. Можно так передать знание, что оно или вовсе не будет усвоено учениками, или же будет усвоено очень плохо и, кроме притупляющего действия, никакого другого влияния на их ум не окажет; а можно и так передать, что знание хорошо усвоится и благодетельно подействует на развитие учащихся. При этом можно пользоваться эротематической формой и не принести никакой пользы; можно пользоваться и акроаматической и принести большую пользу. Вся сила различных форм обучения заключается таким образом не во внешнем виде речи при преподавании, а в образе, в виде знания, в котором оно помощью речи от учащего переходит к учащемуся.

Те формы, в которых известное знание может быть передаваемо, бывают различны и именно являются в трех видах: а) знание передается в готовом, законченном виде, выраженном в определенной формуле; б) знание разлагается на элементы и излагающий показывает важность и значение каждого элемента и из рассмотренных таким образом элементов построяет формулу целого; в) показывается процесс возникновения знания, его развитие, его окончательная формулировка. Первый вид знания догматический, второй — аналитический, третий — генетический. Представим замечания о каждом из этих способов передавать знания в отдельности.

Догматическая форма сообщения знаний не может быть признана педагогичной: знание, передаваемое в законченном сформулированном виде, конечно, сопровождаемое необходимыми пояснениями, не может быть усвоено надлежащим образом учащимися. Для того, чтобы пища

питала организм, она должна быть размельчена и растерта зубами, полита слюной, должна вариться в желудке, соединиться с различными соками, и тогда только она сделается питающим организм веществом. В том виде, в каком она подается на стол, она питать организм не может. То же бывает и с пищей духовной. Знание сформулированное неудобоваримо вообще, а тем более для начинающего ума, прямо усвоить его в законченном виде трудно. Когда большое дерево пересаживают из одной почвы в другую, то оно редко принимается, чаще же засыхает. То же нужно сказать и про знания. Знание, развившееся и сформулировавшееся в одной голове и в своем законченном виде перенесенное в другую голову, едва ли будет полезно для этой последней. Такое знание будет мертвым, лишенным живой действенной силы, не имеющим никакой органической связи с предшествующею умственною жизнью того питомца, в голову которого оно перенесено. Оно явилось вдруг, неожиданно в его голове, без всякой предварительной подготовки, явилось совершенно чуждым, не имеющим никаких связей с другими прежними знаниями. Так оно и останется чуждым, не превращенным в кровь и плоть умственной жизни питомца. Преподавание, стремящееся прямо к сообщению формул, т. е. последних результатов исследования, не останавливаясь или мало останавливаясь на тех процессах, которые привели к законченному знанию, не изучая в отдельности его элементов и свойств, есть простая выучка. При таком способе передачи сведений основательного усвоения быть не может. Но где требуется знание на показ, когда нужно быстрое усвоение обширного научного материала без его хорошей проработки, там догматическая форма обучения вполне уместна. При спешной подготовке к экзамену, при отсутствии знаний и развития у учителя обыкновенно догматическая форма усвоения является преобладающей.

Аналитическая форма изложения вполне педагогична. Она делает с знанием то же, что с пищей делают зубы, желудок, различные соки, т. е. раздробляет знание и превращает его в пригодный материал умственной деятельности и развития. Аналитическое изложение целого может быть разделением целого на части и на свойства. Рассказ, стихотворение, библейский факт разделяются на отдельные эпизоды, части, главную мысль и дополнительные и объяснительные, и каждая из частей изучается отдельно; арифметическая формула разлагается на свои свойства, на выражаемые ею отношения чисел, и опять каждое из свойств и отношений изучается само по себе. Достаточное количество вопросов должно быть поставлено о каждой части, о каждом свойстве и ими выяснены смысл и значение катехизируемого предмета. Несомненно, конечно, вопросы должны быть соображены наперед учителем: он должен составить план аналитического разложения целого, отметить главнейшие, существеннейшие части и свойства и на них особенно сосредоточить катехизацию; должен выяснить значение и второстепенных частей и их связь с главными. Аналитическая катехизация должна продолжаться до тех пор, пока она необходима для понимания частей, отдельных свойств и усвоения целого. Дело в том, что катехизический анализ может быть бесконечным. Можно взять предметом изложения небольшое стихотворение и предложить относительно его содержания, частей, главных и второстепенных мыслей, отдельных выражений целые сотни вопросов и совсем задавить, оглушить ими учащихся, так что они, наконец, потеряют из виду руководящую нить изложения, не будут понимать, к чему все это делается, к чему все эти вопросы. Конечно, нельзя наперед установить количество вопросов; учитель может наметить наперед только план вопросов, те стороны, которые должны подвергнуться анализу. Самое же количество вопросов будет определяться содержанием катехизируемого предмета и умственными силами учащихся. Учитель должен во всяком случае помнить, что вопросы теряют разумность, как скоро части предмета достаточно поняты и он может быть усвоен в целом. Слишком подробная мелочная катехизация очень часто переходит в простую бесполезную болтовню. То, что подлежит усвоению, есть целое, а не отдельные части и выражения.

Аналитической катехизацией дело не исчерпывается. После изучения частей целого, усвоения отдельных свойств, выделения и объяснения главных и второстепенных мыслей нужно усвоить взаимоотношение, связь рассмотренных частей, свойств, мыслей, нужно усвоить катехизированный предмет в целом. В этом задача изложения и исследования. К удивлению, нередко бывает так, что синтез частей делается поспешно, неосновательно, как бы мимоходом. Как будто предполагается, что аналитической катехизацией исчерпывается суть дела и дальше ничего не остается, как переходить к катехизации нового предмета. От такого пренебрежения синтезом усвоение страдает очень много. Знание остается разбитым на части, на отдельные мысли, связь между ними оказывается не вполне ясной и твердой, и в сознании таким образом на место целых являются плохо связанные дроби. При такой постановке аналитической формы преподавания учащиеся буквально из-за деревьев (отдельных вопросов) не видят леса (целого катехизируемого предмета). Дробление знания без сопровождающего его синтеза вредит не только самому знанию, не давая целостного взгляда на него, показывая не всего его, а только в последовательном порядке его различные стороны и части; но вредит вообще связности и цельности мышления, удручая его мелочами, отдельными фактами и мыслями, не давая общих широких точек зрения; вредит, наконец, речи учащихся, приучая их только к кратким ответам на отдельные вопросы и отучая от плавного периодического изложения. Навыкнув только отвечать на поставленные вопросы, ученик, начиная более или менее длинный рассказ, описывая сложный предмет, давая объяснения на трудный вопрос, очень скоро сбивается, затрудняясь в выражениях, путаясь в словах, и в заключение умолкает, не дошедши и до половины объяснения. Он является малословесным вследствие одностороннего применения катехизической формы обучения, вследствие отсутствия синтезов.

Наиболее удобная в педагогическом отношении форма изложения есть генетическая, когда знание не только разлагается на элементы, но и сообщается история происхождения знания, показывается, как знание возникло и развилось. Преимущества этой формы пред аналитической заключаются в том, что здесь на глазах учащихся знание

образуется: видны его исходные точки, процесс его развития, его заключительный период — формулировка. По аналитической форме изложения никогда нельзя дать такой ясной, отчетливой картины знания, так хорошо предохранить ум учащихся от всякой темноты и сбивчивости, как по генетической. Лучшей формы изложения педагогу рекомендовать нельзя, но приложение ее требует от педагога гораздо больших хлопот, чем приложение аналитической. Для хорошего ведения обучения по аналитической форме нужно основательное знание науки, ее современного положения и уменье катехизировать. Для приложения генетической формы, кроме того, нужно еще основательное знание истории науки, тех путей, которыми исследователи пришли к открытию научных законов; нужно знать не только историю успехов науки, историю действительных научных открытий, но и историю научных заблуждений, тех препятствий, которые деятели науки встречали на своем пути, тех отклонений от прямого пути, которые они делали. Без основательного знания прошлого науки начертить правдивую и яркую картину возникновения какого-либо знания невозможно.

Генетическая форма обучения является в двух частных видах: 1) когда историю возникновения и образования знания развертывает пред учащимися учитель, когда он берет на себя тяжесть исследования, слушатели же идут за ним, не отставая от него и не оставаясь пассивными, но следуя своею мыслью за мыслью учителя, следуя за ним, размышляя (nachdenkend, как говорят немцы); 2) когда ученики, получив нужное количество материала и руководимые учителем, сами открывают известное знание и формулируют его. Первый вид генетической формы обучения может быть назван сократической формой, потому что так учил своих слушателей Сократ. Он никогда не передавал своих взглядов догматически, но, указывая недостатки обычных мнений, сопоставляя известные слушателям факты и делая заключения, он вынуждал своих собеседников покидать фальшивые воззрения и составлять новые понятия об обсуждаемом вопросе, более правильные. Достаточно прочитать несколько диалогов Платона, чтобы видеть, что центр тяжести разговоров лежит в Сократе, что его собеседники, по сравнению с ним, второстепенные фигуры, что они только отвечают на вопросы Сократа, соглашаются с его доказательствами и выводами, постоянно следя своею мыслью за его мыслью.

Привлечение деятельного внимания слушателя к предмету исследования — обстоятельство весьма важное и ценное при воспитании, а сократический способ обучения непременно предполагает это свойство. Но тем не менее сократический способ не представляет еще высшего пункта развития генетической формы обучения. Работа исследования явления, выяснение его происхождения, анализ его качеств и отношений, их синтез и создание краткой формулы, объединяющей все предыдущие отдельные рассуждения, — все это может быть совершаемо, конечно, под постоянным руководством учителя самими учащимися по сообщении им достаточного материала и приемов его обработки. Тогда генетическая форма обучения явится во всем своем блеске и силе и может быть названа изобретательной (эвристической) формой. Нельзя выдумать средства, более сильно возбуждающего

умственную самодеятельность, как эвристическая форма обучения, ибо она как бы говорит ученику: мысли всегда настолько самостоятельно, насколько можешь. Она ничего не дает ученику без собственного труда и усилия; по этой форме обучения каждое знание нужно брать, так сказать, с бою. Ученик, который не захотел бы делать умственных усилий, напряжений, желал бы, чтобы каждое знание ему наперед разжевали и потом уже положили в голову, такой ученик не может учиться в той школе, в которой господствует эвристическая форма обучения. Эвристическая форма вносит в школу дух жизни, дух труда и деятельности. Бестолковое ученье наизусть, усвоение сведений на прокат одною памятью, зеванье в классе, невнимательность при этой форме решительно невозможны, потому что сущность ее заключается в том, чтобы учащиеся постоянно работали, постоянно делали самостоятельные усилия для приобретения и выработки знаний. Тут нет места духу праздности, механичности и прочим злым духам школы. До тех пор, пока самодеятельность духа будет считаться венцом развития, до тех пор останется желательным, чтобы во всех школах была вводима эвристическая форма обучения.

Применение эвристической формы обучения может вызывать довольно много недоумений. Она может показаться слишком трудной для учащихся (открывать научные законы и правила под силу только выдающимся талантам), к некоторым предметам совсем неприложимой, к таким, в которых фактическая сторона имеет преобладающее значение; наконец, несомненно, по этой форме обучения преподавание будет итти очень медленно, а для школ, не располагающих большим количеством времени, это очень неудобно. Рассмотрим указанные недоумения.

Справедливо, что эвристическая форма требует от учащихся значительного напряжения сил и внимания и может вести к вытягиванию ответов из детей. Но справедливо понимаемая, она допускает серьезное и правильное применение в школах. Давно, еще с Песталоцци, начались заявления о неудобствах эвристической формы. У Песталоцци был помощник Крюзи, который считал нужным обучиться не только искусству катехизирования (эротематическая форма), модному в то время, но и сократизирования, собственно эвристической форме. По этому поводу Песталоцци неодобрительно отзывается о сократизировании в школах. По его мнению, оно есть искусство «вытягивать из детей посредством вопросов правильные и определенные ответы», «собственно из ничего создавать чудо»; он замечает, что даже ястребы и орлы не похищают из птичьих гнезд яйца, если птицы еще не положили их туда, и вообще задача сократизировать с детьми равняется задаче открыть квадратуру круга («Wie Gertrud ihre Kinder lehrt», Brief 11).

Изложенное мнение Песталоцци об эвристической форме обучения и подобные же мнения других педагогов суть результат неправильного понимания дела. По принципу Песталоцци не мог быть врагом эвристической формы или, как он ее называет, сократизирования. Он проповедывал, что развитие человека всегда совершается изнутри, что в организм нельзя насильно что-либо внести со стороны, что все искусство воспитания есть искусство возбуждения самодеятельности

личности. А с такими взглядами эвристическая форма обучения, опирающаяся по самому своему существу на самодеятельность учащихся, находится в полном согласии. Неправильность же понимания эвристической формы обучения состоит в том, что часто берут эвристическую форму отдельно от наглядного обучения. Без наглядного обучения педагог, пожелавший применить эвристическую форму обучения, действительно был бы похож на ястреба, пытающегося вытащить яйцо из гнезда, прежде чем оно туда положено. Но не так бывает при наглядном обучении. Сначала изучаются самые предметы или факты, а потом уже самостоятельно самими учащимися делаются обобщения фактов и формулировки обобщений. В таком процессе ничего невозможного, ничего необычайно трудного, превосходящего силы учащихся, нет, потому что каждое обобщение и формула есть естественный и необходимый результат изучения фактов, их свойств и отношений. Все дело в изучении фактов. Если оно производится толково и основательно, то возможность правильного их обобщения учащимися, возможность самостоятельного открытия научного правила, закона вполне обеспечена. Основательность же изучения фактов зависит от учителя. Из массы предметов, подлежащих изучению, он должен выбрать наиболее характерные, наиболее важные; в выбранных предметах он должен обратить преимущественное внимание учащихся на те стороны и свойства, которые именно нужны для обобщения; он должен наблюдать за самым процессом обобщения и формулировки учащимися известного знания, чтобы их мысль не отклонялась в сторону, не блуждала бы, бог знает где. Такое руководство учителя эвристической работой учащихся и будет выражаться так называемыми «наводящими» вопросами с его стороны. При деятельном участии преподавателя в выработке знания и при полной наглядности обучения самостоятельные обобщения учащимися будут вполне возможны, не превысят их сил. Вытягивания ответов не будет, потому что учащимся предварительно дан нужный материал и наводящими вопросами учителя их ум поставлен в такое положение, которое естественным порядком должно вести к желаемому обобщению. И вообще нужно сказать, что трудно совершить открытие в первый раз, но нетрудно открыть уже открытое, идя по проторенной дорожке. А таковы открытия по эвристической форме обучения самими учащимися. Чтобы добраться до Америки в первый раз, нужен был гений Колумба; чтобы попасть в Америку в настоящее время, достаточно вверить себя руководству самого посредственного капитана корабля. Притом путь открытия знания и путь его усвоения, в существе дела, один и тот же. Если учащиеся считаются способными усвоять знания, то для них, при правильном руководстве со стороны учителя, не будет невозможным и открытие их.

Эвристическая форма обучения не может быть вполне применена к тем предметам, содержание которых по преимуществу фактическое, каковы, например, истории гражданская, библейская, естественная. Какой эвристикой можно открыть, что у Ноя было три сына: Сим, Хам и Иафет и что Куликовская битва была в 1380 г.? Да, конечно, факты открываемы быть не могут при обучении, и потому не только к

поименованным предметам, но и ко всякому предмету, насколько он содержит те или другие факты, эвристическая форма обучения неприложима. Но как в каждом учебном предмете есть сторона чисто фактическая, с которой нужно ознакомиться аналитическим путем, так равно в каждом предмете есть и сторона теоретическая, известное количество сопоставлений, выводов, обобщений, формул, с которыми полезно было бы знакомить учащихся путем эвристической формы. Учебного предмета без сопоставлений фактов, без выводов и обобщений нет, каждый предмет слагается из элементов двух категорий: фактов и объяснений или обобщений и сопоставлений фактов. Обобщения же и объяснения, к какой бы сфере знания они ни относились — исторической, естественной, сфере языка — всегда могут быть усвояемы путем эвристической формы обучения. Поэтому вопрос может быть не о том, применима или неприменима эвристическая форма обучения к известному предмету, а о степени применения ее. В одних предметах, сообразно с их характером и особенностями, она может применяться больше, в других меньше.

По эвристической форме обучение подвигается вперед очень медленно, и потому она неудобна. Это правда, что, ведя преподавание эвристически, нельзя так быстро шагать вперед, как при других формах. Но вот вопрос: в чем задача обучения и школы — в том, чтобы учить быстро или в чем-нибудь другом? Большая сумма сведений, наскоро нахватанных, плохо или вовсе непереваренных, а потому надлежащим образом неусвоенных, будет ли более полезна, чем меньшая по количеству сумма сведений, но усвоенных прочно, основательно? Едва ли дело можно решить в пользу предположений, поставленных в вопросах первыми. Известно, что центр тяжести в умственном образовании лежит не в быстроте обучения и не в количестве знаний. Но возьмем во внимание количественную сторону дела. Можно ли со справедливостью утверждать, что при преподавании по эвристической форме учащиеся приобретут много меньше сведений, чем по другой какой-либо? Едва ли можно. Питомец какого-либо учебного заведения, плохо занимавшийся в течение учебного года, пред экзаменом, в течение нескольких дней, предполагая в нем живой и восприимчивый ум, нахватывает сведений тьму. Но какая от этого серьезная польза, кроме той, что экзамен прошел благополучно? Спустя немного времени после экзамена голова такого сведущего человека бывает уже свободна от наскоро нахватанных сведений, и он в конце концов оказывается менее знающим, чем его товарищ, не прибегавший к такому экстренному способу приобретения знаний, поэтому усвоивший их меньше, но основательным образом. Эвристический способ есть самый основательный способ приобретения сведений. При нем повторения лишняя вещь: что досталось нам усиленным трудом, напряжением, то мы помним долго и твердо без повторения. При обыкновенных же способах обучения повторения отнимают довольно много времени.

Таким образом, мы признаем эвристическую форму преподавания, при ее правильной постановке, посильной детям, применимой к предметам школьного курса и не особенно много проигрывающей во времени по сравнению с другими формами. Но утверждая все это, мы

считаем необходимым указать и на те ошибки и недостатки, которые легко возможны при применении эвристической формы обучения и которые извращают самую сущность этой формы. Было уже замечено, что эвристическая форма обучения требует от учителя гораздо больше, чем другие, предполагает знание не только современного положения науки, но и ее истории, в частности ее заблуждений, которые весьма важны для выяснения смысла окончательной формулы того или другого научного положения. Она требует от учителя постоянной обстоятельной подготовки к урокам. Без подготовки и простая катехизация может увести учителя очень далеко от предмета урока. Поправляя неправильный или неточный ответ ученика, слыша по поводу своей поправки новый вопрос от учащихся, учитель, давая просимые объяснения, незаметно для себя может отойти далеко в сторону от предмета урока, так что не будет в состоянии логически связать свои объяснения с содержанием трактуемого урока и, наконец, заметив свое уклонение должен будет заявить: «Однако, возвратимся к делу». При эвристической форме обучения такая ошибка еще более возможна. Главные действующие лица в ней — учащиеся, они рассуждают и обобщают, они самостоятельно трудятся над выработкой формулы. Стеснять их в вопросах, не давать им просимых объяснений значит затруднять их в их и без того нелегкой работе, отбивать интерес к ней, делать ее какой-то скучно-вынудительной; дать же им полную свободу в указанном отношении значит рисковать уйти в сторону от исследуемого предмета и плоды урока привести почти к нулю, превратив его в простое собеседование, конечно, небесполезное для учащихся, но без определенного результата. На таком уроке будет говорено о многом и ни о чем определенно и окончательно, учитель разбросается по сторонам, походит вокруг и около трактуемого предмета, но до самого предмета, до намеченной цели не дойдет. Чтобы избежать указанных недостатков, учителю нужно постоянно иметь в виду план беседы, не выпускать из рук руководящую, связующую отдельные вопросы и объяснения, нить; ему нужно уметь пользоваться детскими вопросами и ответами, чтобы вести их постоянно к одной намеченной цели — желаемому обобщению, искомой формуле. Учитель ленивый, малознающий и ненаходчивый вечно будет попадаться на таких уроках впросак, вечно будет ловить себя на том, что он находится за тридевять земель от желаемого обобщения. Как будто он будет заниматься и делом, а, между тем, толку от такого деланья очень мало.

При применении эвристической формы обучения, нередко возникает недостаток совершенно противоположного качества — вследствие серьезной подготовки к уроку учитель может предъявить детям такие требования, которых они выполнить будут решительно не в состоянии. Положим, задача урока — эвристически выяснить главную мысль какого-либо стихотворения. Учитель может серьезно вдуматься в стихотворение, сообразить отношение его частей, отношение данного стихотворения к другим стихотворениям того же автора. Если поэт первостепенный, учитель может прибегнуть к комментариям, ознакомиться, как понимал это стихотворение такой-то историк литературы, как другой, третий. Начитавшись комментариев, достаточно надумавшись

о стихотворении, учитель открывает, наконец, его основную идею и, применительно к ней, соображает и придумывает ряд вопросов. Он предполагает на проектированные вопросы ответы учеников, на основании ответов строит новые вопросы, пока в результате не получит открытой им идеи стихотворения. Все дело ему, после долгой подготовки, кажется совершенно ясным, и он с спокойною душою входит в класс. Здесь он встречает совсем не то, чего ожидал: дети отказываются итти по дорожке вопросов, намеченных учителем; они видят в стихотворении то, чего не видит учитель, и совсем не замечают того, что очевидно учителю. Учитель и учащиеся не понимают друг друга, а все потому, что учитель забыл, что ученики не читали комментария на стихотворение, что у них нет предварительных знаний, нет той подготовки к делу, какими владеет учитель. В таком положении учителю остается на выбор — или отказаться от своего плана и вести урок так, как подсказывают вести его учащиеся, т. е. простым порядком, без всяких особенных мудрований; или же упорствовать в своем плане и вымучивать нужные ответы у детей. В последнем случае учитель и будет похож, говоря сравнением Песталоцци, на ястреба, пытающегося вытащить яйцо из гнезда, прежде чем оно снесено птицей; тогда-то учителю, в отчаянии, придется прибегать к таким quasi-наводящим вопросам, в которых уже прямо заключен ответ, и, в сознании неудачи, спрашивать: не равна ли сумма внутренних углов треугольника двум прямым? Не в Каспийское ли море впадает Волга?

Указываемый недостаток может выразиться грубее и резче, когда учитель желает добиться от учеников, помощью эвристики, не идеи, а какого-либо слова, какого-либо определенного ответа или фразы. Он наперед сам сочинил вопросы и ответы. По ходу вопросов ответ должен быть дан именно в такой, а не в иной форме, иначе последующие вопросы не будут вытекать из ответа. И вот учитель бьется, мучает и себя, и учащихся, стараясь выжать из класса нужную фразу, слово, хотя мысль ему давно уже говорят ту, которая требуется. Возникает положение, подчас очень глупое и комическое, но характерное для рассматриваемого вопроса [1].

[1] В видах разъяснения высказанной мысли, мы приведем один поучительный пример плохой эвристики, заимствуя его из «Педагогического листка С.-Петербургских женских гимназий», 1875 г., № 1, из статьи «Немецкая педагогия на русской почве» (стр. 34—36). Один учитель в одном из низших классов, объясняя приставки при глаголах, хотел объяснить приставку *про*. Ему сильно хочется довести учеников до того, чтобы они сами сказали необходимые для него глаголы: *протекать* и *протыкать*, необходимые потому, что он накануне готовился к этой беседе, приноровил к ним целый ряд вопросов, даже письменно изложил их, и они у него в кармане. Не скажут этих примеров или скажут, да другие, дело пропало. Урок начинается вопросом: «Что сказали бы вы, если бы во время дождя сюда сверху лилась вода?» Следует несколько ответов: сказали бы, что здесь скверно, мокро, сыро, потолок плох и т. п. Учитель старается навести их на правильный ответ. «Погодите, что сказали бы вы о самой воде, которая лилась бы сюда?» После некоторого недоразумения дается ответ, что об этой воде можно было бы сказать, что она — дождевая. Учитель начинает волноваться, хотя и чувствует, что это дурно; но он не предполагал, чтобы ученики были так тупы, и не заготовил других наводящих вопросов. Уже несколько волнуясь, принимается он за импровизацию вопро-

...Изложенное учение о формах педагогического метода предполагает, что образовательный процесс имеет в виду главным образом умственную сторону учащихся. Но, кроме умственных элементов и стремлений, образовательный процесс включает в себя и нравственный, и религиозный, и эстетический элементы. Словом, под образованием нужно понимать не только образование ума, но и чувствований, настроений, стремлений. Преобладающая умственная, теоретическая, научная культура человечества есть односторонность; главные, основные причины наших поступков нужно искать не в научных убеждениях, не в теоретических знаниях, а в области стремлений, инстинктов, влечений, в сфере малосознательной. Наши теоретические убеждения суть только слабые тени живых и сильных влечений, и если последние тянут нас в другую сторону, то научные убеждения их не пересилят. При тусклых чувствах и слабой воле богатейшие запасы знаний и широкое развитие ума малоценны, личность окажется слабой и дряблой. В чувстве, а не в разуме вырастает душа и развивается личное я; чувство — основа личной жизни, на нем покоятся величие, ценность и счастье человека. В частности, очень важно эстетическое образование и, как орган его, искусство. Сама жизнь, конечно, учит лучше всякого искусства, но личный опыт каждого ограничен, а искусство в живых образах рисует нам самые разнообразные стороны жизни и тем увеличивает наш опыт. На искусство же можно положиться, так как великие художники глубоко понимают жизнь и человеческое сердце. Между жизнью и искусством гораздо больше органической связи, чем между жизнью и наукой: последняя объясняет жизнь, а искусство воспроизводит ее; в искусстве говорит сама жизнь, а в науке только говорится о жизни. Поэтому некоторые признают образовательную силу искусства более высокой, чем силу науки. В искусстве главное не удовольствие, доставляемое его произведениями, а внутреннее переживание того, что переживал художник, что его волновало. После знакомства с художественными переживаниями все человеческое ста-

---

сов. «Нет, что сказали бы о воде, о воде-то, какое сказуемое приписали бы этому слову? Ну, что она делает?» — кончает он, скрепя сердце и краснея от сознания, что вопрос не очень хорош. Ученики отвечают: каплет, течет, льется... Учитель окончательно теряет терпение и уже злобным голосом и порывисто спрашивает: «сквозь потолок-то она что делает?» Ученики некоторое время молчат; они видят, что учитель чего-то сердится и боятся рассердить его еще больше. Некоторые из них вполголоса говорят: «Что делает? — Льется». «Ну льется», подхватывает учитель. «Ну, а еще как можно сказать?» «Течет», — отвечают ему. «Ну, а еще как? Течет; ну, а если сквозь что-нибудь течет, как говорят, какой слог прибавляют?» Наконец, учитель после нескольких неудачных ответов добивается желаемого ответа. Один ученик говорит: «Вода протекает». Учитель пишет на доске глагол «протекать» и, затем в полном убеждении, что другого глагола он добьется скорее, берет лоскуток бумаги, обращается к ученикам и говорит: «Наблюдайте, что я буду делать». Затем, протыкает пером бумагу и, надеясь сразу получить желаемый ответ, спрашивает: «Что я сделал?» Дети, начинавшие уже томиться и скучать, немного оживились и ответили: «Дыру». И учитель, озадаченный и на этот раз недогадливостью учеников, завел опять работу минут на десять. Выходит из класса он словно из бани и, встретившись с другим преподавателем, говорит: «Ну, батюшка, вот тупицы-то ученики»...

новится понятнее, ближе, роднее, дороже; душа становится богаче любовью.

Согласно с таким взглядом на образовательный процесс, между формами педагогического метода должна выдвинуться на первый план форма художественного рассказа, живого описания, творческой характеристики. Учитель должен быть художником, творцом, у него должен быть широкий кругозор, солидная подготовка, он должен отчетливо понимать власть захватывающего чувства и интереса, возбуждаемых художественным рассказом. До некоторой степени учитель должен быть энтузиастом и поэтом, будучи в то же время разносторонне образованным человеком. Главное достоинство хорошего художественного рассказа заключается не в удовольствии, а в воздействии на глубокие чувства слушателей благодаря настроениям, которые устанавливаются между рассказчиком и слушателями, и в возбуждении сочувственного обмена впечатлениями, полученными от разных картин рассказа.

Заботясь о внутренних переживаниях учащимися при рассказах, о внутренней правде их, о сильнейшем воздействии на чувство и настроение образуемых, учитель в своем рассказе смело может, по мнению некоторых современных педагогов, нарушать требования внешней правды — географической, этнографической, исторической. Например, библейские рассказы можно ставить в современную обстановку, можно рассказать, что Иосиф был продан цыганам, что Исаак с женою жили не в далеком Ханаане, а в соседней губернии, что они утром пили кофе с сухарями, что в саду у них стояли ульи, а перед домом зеленые скамейки, что раб Елеазар играл на гармонике, а сосед катался на велосипеде. Иаков и Исав — это крестьянские мальчики из соседней деревни. Исав ловкий и смелый, он постоянно бегает по улице и играет с соседними мальчиками, а Иаков все сидит дома с матерью, когда та штопает чулки и кладет заплатки на разорванные штаны Исава. В школе слабенький и болезненный Иаков учится плохо, получает неудовлетворительные отметки и остается на второй год в классе; а Исаву за успехи отец дарит серебряные часы. На этой почве и вырастает трагическое столкновение между братьями.

И во всех других предметах художественный рассказ, доступный детям, все оживляющий, неправдивый, может быть, с внешней стороны, но глубоко истинный по существу, должен служить постоянной формой педагогического преподавания.

Итак, акроаматическая форма изложения не может быть пренебрегаема учителем, она ему часто будет нужна, между прочим и в видах эстетического образования учащихся. Таким образом, учителю придется сочетать в себе два такие различные таланта: искусной катехизации с эвристическим оттенком и художественного рассказа. Дело не легкое. Но во всяком случае отказаться от живого и, по возможности, картинного рассказа учитель не имеет права. Другое дело — поэтичность, художественность рассказа — это дар божий, которого требовать от каждого учителя невозможно. Приведенный же пример художественной модернизации библейских рассказов есть совершенно ненужное преувеличение метода, нисколько не делающее детям понятнее внутреннюю правду описываемого переживания. Нам

даже представляется опасной такая модернизация и вообще искусственная переделка фактов, хотя бы только и с внешней стороны: если дети узнают как-нибудь, что учитель в своем рассказе внутреннюю правду сочетал с внешнею ложью, то они перестанут ему верить и будут поставлены в затруднительное положение, как же им относиться к школьному учению — верить ему или не верить, что это правда, или правда наполовину с ложью.

(«Дидактические очерки», Петроград, 1915 г.)

В. П. Вахтеров[16]

ПРЕДМЕТНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ

(1915 г.)

Современная психология доказала, что слух, осязание, вкус, обоняние и мускульное чувство играют не меньшую роль при изучении природы и жизни, чем зрение. В своей книге «На первой ступени обучения» мы говорили о том, что даже слова, даже орфографию слов мы запоминаем не только благодаря зрительной памяти, но также и памяти слуховой и еще больше благодаря памяти движения рта и движения руки, памяти моторной, памяти произношения и памяти графической. Тем больше роль всех других органов чувств при изучении не слов, не орфографии, а предметов. Мы еще не знаем предмета, если мы изучили его только посредством одного зрения. И пословица говорит: „Умный глазам не верит". И дети, руководимые природным инстинктом, никогда не довольствуются одним зрением. Им надо ощупать предмет, надо постучать, чтобы знать, как он звучит, надо поднять его, чтобы узнать, как он тяжел, надо бросить его, чтобы узнать, разобьется ли он, надо лизнуть, чтобы узнать его вкус, надо его понюхать и т. д. Поэтому слово «наглядное обучение» неверно выражает то, что так обыкновенно называют. Вернее будет сказать: «Предметный метод обучения». Царившие до сих пор приемы обучения пользовались, главным образом, слухом и отчасти зрением. В течение

В. П. Вахтеров

всего учебного времени почти безумолку, если не считать самостоятельных работ, в классе раздавалась речь либо учителя, либо отвечавших ему учеников. Слушая в классе, ученик, приходя домой, садился за книгу. Таким образом, школа искусственно развивала способности к слуховым представлениям (а из зрительных образов она отбирала только буквенные образы), все равно, к какому типу ни принадлежал ученик; последний мог быть представителем моторного типа с резким преобладанием двигательных образов, у ученика могла почти совершенно отсутствовать способность пользоваться слуховыми представлениями, но школе до этого не было никакого дела, и она знала только один единственный способ воздействия на ученика — устное слово.

Предметный метод обучения, наоборот, имеет дело не с одним слухом и не ограничивается двумя внешними чувствами (слухом и зрением): он рассчитан на все внешние чувства. Кроме зрения и слуха, он пользуется даже вкусом: есть много предметов, которые стоит попробовать на язык; таковы некоторые минералы, продукты растительного и животного мира, слабый гальванический ток и проч. Он может пользоваться обонянием. Но особенно часто он пользуется осязанием, мускульным и термическим чувствами. В наших восприятиях играют роль также двигательные и органические ощущения.

Ученикам приходится часто узнавать, тепел предмет или холоден, тверд или мягок, тяжел или легок, шероховат или гладок. Значение мускульного чувства и двигательных ощущений выступает особенно рельефно в жизни глухих и слепых. Только благодаря мускульному чувству и осязанию слепая и глухая Лаура Бриджмен научилась читать и писать; а затем получила дальнейшее развитие, позволившее ей стать учительницей глухонемых.

Тем же органам чувств обязана глухая и слепая Елена Келлер, умеющая играть на рояли, читать, писать и рисовать, сдавшая экзамен зрелости, занимавшаяся университетскими науками. Но здоровые дети не нуждаются в том, чтобы изучать слова, пользуясь осязательно-двигательными элементами. По отношению к нормальным детям оставим слухо-двигательным элементам область слов, которые необходимы для названия предметов и для более быстрого отвлеченного мышления, а для предметных восприятий будем пользоваться и всеми другими органами чувств и всеми другими типами представлений. И это будет большою экономией сил. Слова как знаки и символы понятий ученик будет тогда представлять с помощью одних элементов, а действительные предметы с помощью других. Различие целей и функций будет соответствовать тогда различию материала. И во всех ощущениях, как зрительных, слуховых, вкусовых, обонятельных, так и в осязательных, термических, двигательных и органических, чрезвычайно важна в этом отношении степень интенсивности (яркость красок, сила звука, степень тепла, величина тяжести и пр.). Не менее важно, когда и где данное ощущение получено. Огромную важность имеют те ассоциации и воспоминания, какие вызывают новые впечатления, те образы и переживания, с которыми соединяется, сливаясь, новый образ и новое переживание. И во всех этих процессах играет решающую роль интерес

и внимание. Из того, что сказано нами раньше, следует, что предметный метод преподавания может иметь преимущественное место при сообщении сведений из минералогии, ботаники, зоологии, отчасти географии, геологии, физики, химии, метеорологии, он уместен при ознакомлении с предметами сельского хозяйства, фабричного производства и пр., но он почти не имеет применения, например, при обучении катехизиса. Предметное обучение, таким образом, может касаться всех явлений природы и всех предметов, необходимых в жизненном быту. Предметный урок в начальной школе и опыты в лаборатории ученого — это две крайние точки в одной и той же работе. Учитель начальной школы начинает с предметов, хорошо знакомых учащимся, но он указывает при этом на те качества, которые не были замечены самими детьми, и расширяет, таким образом, их представления о предмете. Потом он переходит к предметам, неизвестным ученику, и знакомит с ними по чучелам, рисункам, чертежам. В конце длинной цепи подобных предметных уроков могут стоять самые сложные явления природы. Наука идет вперед и упрощается. То, над чем сегодня работает только ученый и что сегодня проблематично, завтра станет бесспорною истиною и станет достоянием средней школы. Дайте достаточный срок, и труды ученых и педагогов упростят настолько добытую истину, что она станет доступною и в низшей школе...

Учитель, пользующийся лишь одним словесным методом, очень часто впадает в ошибку и думает, что его ученики знают предмет, когда они могут ничего не знать, кроме слов. В самом деле, когда ученик повторяет слова книги или учителя, то, во-первых, он может с некоторыми из этих слов не соединять ровно никаких понятий, а во-вторых, он может соединять с данными словами определенные понятия, но совсем не те, какие этими словами обыкновенно выражаются. Заставьте нарисовать цветок, клетку, сердце и т. п. ученика, бойко отвечающего урок, и вы сейчас же узнаете, видел ли он то, о чем говорит. И против этой опасности мы не знаем никакого другого средства, кроме предметного метода.

Лейбниц говорит, что работа учителя заключается в том, чтобы «отделять зерно фактов от соломы слов».

Мы, впрочем, не хотим сказать этим, что весь наш умственный багаж состоит или должен состоять только из того, что мы узнаем наглядно, помощью внешних чувств; мы хотим сказать только, что эти сведения должны лечь в основу всего остального, что с них именно надо начинать обучение ребенка. Выражение Бэкона, что «физика — мать всех наук», получило теперь значение в деле воспитания. Предметный метод базирует все развитие ребенка на ощущениях. Но ведь ощущения, действительно, лежат в основе всей нашей психики. Из ощущений образуются представления, образы воображения, мысли, а из представлений — понятие. И когда я говорю себе слово «гора», то в моем уме проходит один или несколько образов, воспоминаний, представлений; я представляю, например, виденный мною Ай-Петри, гору Кошку, Медведь-гору и проч. Очевидно, именно из этих представлений, обработанных в моем уме и, конечно, дополненных слышанным и читанным, составлено мое понятие «гора». И если мы хотим,

чтобы ученик знал не одни слова, но соединял с ними и ясные понятия, мы должны снабдить его представлениями, а последние, как сказано, слагаются из ощущений. Чтобы понятия ученика были точны, мы должны сделать так, чтобы в каждом образе он обращал внимание на самое существенное и важное и оставлял в тени несущественные, случайные признаки. Средствами для этого служат: во-первых, дать не один, а несколько образов и притом таких, чтобы все они обладали одними и теми же существенными признаками, но резко различались во всех остальных, несущественных, случайных признаках. Чтобы дать понятие, например о десятке, следует указать десяток крупных и десяток мелких предметов; десяток отдельных каких-нибудь предметов и непрерывную величину в десять мерок (10 аршин какой-нибудь длины, 10 фунтов веса, 10-копеечную монету и пр.) и т. д. Подбирая таким образом примеры не однородные, а из разных областей, мы оставим в тени и величину считаемых предметов, и материал, из которого они сделаны, и прочее и выделим только один существенный признак, образующий понятие «десять», обращая внимание детей не на различия предметов, а на их сходство. Другое средство сводится к тому, чтобы, познакомив с данными предметами или наглядными пособиями, дать потом на рисунке, модели, плане, карте и пр. только его схему, в которой оставить лишь самое существенное и опустить все случайное и неважное. Так, например, чтобы дать понятие о какой-нибудь машине, в ее модели избегают всех подробностей, без которых можно обойтись, но старательно выдвигают и демонстрируют наиболее существенное и важное. Третье средство выделить существенные признаки предмета или явления для образования понятия заключается в том, чтобы, предлагая детям для изучения предмет или пособие, учитель путем наводящих вопросов или простым указанием обратил внимание детей только на самое важное, игнорируя детали. Так, например, объясняя детям времена года, мы в темной комнате ставим на столе свечку, которая изображает солнце, и обносим кругом стола глобус, изображающий землю, и при этом мы (наводящими вопросами) сосредоточиваем внимание детей на том, что ось глобуса «целится», «смотрит» (направлена) на одну точку неба и наклонена к площади стола; и только поэтому получается разница в освещении полюсов: по одну сторону стола северный полюс освещается лучше (наше лето), а на противоположной стороне южный полюс (наша зима, а на южном полушарии лето). Чтобы убедиться в этом, стоит только направить ось глобуса перпендикулярно к площади стола и тогда никакой разницы в освещении не увидим.

Итак, в основе всех наших образов, понятий, мыслей лежат ощущения, а ощущения всегда вызываются раздражениями нашей нервной системы (то звуковыми, то зрительными, то осязательными и прочими внешними раздражениями, то голодом, жаждой и прочими внутренними раздражителями). Но ощущения носят так называемый чувственный тон и возбуждают то приятные, то неприятные чувства; а из сочетания мыслей и чувств образуются настроения, влечения, стремления, решения, характер. Итак, вся наша психика сводится к ощущениям и, стало быть, к раздражениям нервной системы...

Мы уже упоминали о том, каких изумительных успехов достигли физика, химия, математика, естествоведение только потому, что эти науки основаны на опытах и наблюдениях в определенном порядке, по известному методу, по надлежащему плану, с помощью рациональных приемов. Творцы и работники этих наук не хотели отрешаться от фактов, чтобы подниматься над ними в безоблачные сферы красивых образов воображения. Они воздерживались от прелестей необычайных иллюзий. Они предпочитали ограничить сферы своей деятельности пределами достоверных наблюдений и опытов, скромно держаться одних только хорошо проверенных фактов. И в этом тайна их могущества и громадных заслуг, оказанных ими человечеству. «Что такое наука? — спрашивает Буржуа — и отвечает: — это хорошо сделанные обобщения хорошо произведенных наблюдений». По меткому выражению Спенсера, изощренная наблюдательность — главный элемент каждого большого успеха. Она необходима для художника, натуралиста и для всех вообще людей науки, а также и врачей для правильного диагноза. Говоря об опыте и наблюдениях, мы, конечно, не думаем отрицать значения в своей области дедуктивного мышления. Некоторые науки, как, например, геометрия, начав когда-то с индукции, т. е. с фактов, опытов и наблюдений, давно уже поднялись на вершину дедукции. Быть может, это путь, который суждено пройти и всем остальным наукам. Быть может, все современные опытно-наблюдательные науки, все бесконечное множество и разнообразие изучаемых ими фактов когда-нибудь будут сведены к немногим широким и точным положениям, а из них, как из аксиом в геометрии, будет выведено дедуктивным путем все содержание этих наук. Но признавая дедукцию, как метод научного мышления, мы не можем отводить ему господствующего места в детской школе. Способность к строгой дедукции приходит поздно, в более зрелом возрасте; а на первых порах должна господствовать индукция и предметный метод обучения даже в таких областях, как наглядная геометрия. Однако даже и в этих пределах отнюдь не следует противополагать предметного обучения развитию дедукции и отвлеченного мышления. Совсем наоборот: хороший учитель на уроках защищаемого нами метода своею главною целью ставит именно развитие отвлеченного мышления. Если он дает детям конкретные представления, то делает это именно для того, чтобы дать детям материал для сравнений и обобщений, для образования отвлеченных понятий. Именно к этому сводится пользующееся всеобщей известностью дидактическое правило: «от конкретного к отвлеченному». Сравнивая однородные предметы, дети находят между ними равные и неравные, измеряют их и получают понятия о числе, величине и количестве. Они будут иметь возможность применить эти понятия и к длине, и к поверхности, и к объему, и к углам, и к скорости движений, и к массам, и к силам, и к температуре и т. п. Совершенно ясно, что все эти умственные операции представляют собой превосходное практическое упражнение в логическом мышлении.

Наблюдаемые предметы и явления ученики сравнивают, находят между ними сходства и различия. Основываясь на сходных признаках и на различиях, дети классифицируют, создают понятия о виде и роде

и классах. Для этого им приходится располагать исследуемые явления в более удобном порядке, так, чтобы степень сходства выражалась в самом расположении. Ученикам приходится при этом выбирать наиболее существенные и важные признаки, на основании которых они могли бы классифицировать. Они привыкают делить общие понятия на их составные элементы посредством перечисления всех более частных видов, входящих в объем делимого понятия. Они могут, например, все предметы разделить на неорганические и органические; последние — на растительный мир и животный, а последний — на типы; типы — на классы, как, например, тип позвоночных — из рыб, амфибий, пресмыкающихся, птиц и млекопитающих; классы — на отряды, семейства, роды и виды. Тигр, например, будет принадлежать к типу позвоночных, классу млекопитающих, отряду хищных, семейству кошачьих. При этом они не раз увидят, как важна правильная классификация, как она сокращает описания, как она указывает на степень сходства явлений, как она облегчает самые исследования. Ученики привыкнут к тому, чтобы заключать и от общего к частному. Зная, например, что тигр принадлежит к семейству кошачьих, они заключают, что тигру принадлежат все признаки, общие для животных кошачьего семейства. И здесь они уже входят в область дедукции. Но все же предметному методу обучения в логике более соответствует индуктивный метод мышления, а знаменитый Милль сводит индукцию всего только к четырем приемам (метод совпадения, разниц, остатков и сопутствующих изменений), и все эти приемы нетрудно усваиваются людьми самого среднего ума и, что для нас всего важнее, ежедневно применяются к решению и житейских и научных вопросов, даже тогда, когда мы и не подозреваем о том, что мы в данном случае пользуемся тем или другим методом. Конечно, необходимо детей упражнять в правильном мышлении, что в предметном методе очень легко достигается, когда учеников привлекают, чтобы они сами делали выводы из изученных ими фактов. И этим наиболее важным приемам мышления и открытий ученики практически учатся при каждом опыте физики, химии, ботаники, при большинстве своих наблюдений, делают ли они опыты с теплопроводностью меди, железа, цинка, свинца, дерева и стекла; сжигают ли они в кислороде уголь и затем погружают горящий уголь в углекислый газ или в азот, чтобы понять, в чем состоит процесс горения; помещают ли они один цветок в темноту, а другой — на полный солнечный свет, чтобы узнать роль света в жизни растений; рассматривают ли они крону деревьев, растущих на полном просторе на солнце, и затем деревьев, находящихся в густом лесу, и делают вывод о зависимости зеленой кроны от условий освещения, — во всех подобных случаях они пользуются одним из четырех методов открытий и упражняются в строго логическом мышлении. И что особенно важно, ученик при этом наглядном и практическом изучении логики почти всегда может проверить результаты своих выводов на опыте. Как выгодно отличается такой практический способ развития строго логического мышления от того способа, который состоит в изучении творений древних римлян и греков, грешивших очень часто поспешностью плохо обоснованных выводов

и нередко поражающих человека, привыкшего к строгому мышлению, своею детскою наивностью.

Резюмируем сказанное в следующей схеме:

Исключительно словесное обучение:	*Предметное обучение:*
Не отвечает природе ребенка.	Отвечает природе ребенка.
Понижает успешность обучения в смысле усвоения и запоминания урока.	*Значительно повышает успешность* обучения.
Требует большой затраты времени на объяснения.	Сокращает время на объяснения.
Требует от учеников больших усилий, часто превышающих их силы.	Помогает воспринять новые сведения легко, свободно, без особых усилий.
Дает сведения недостаточно определенные и точные.	Дает сведения точные и определенные.
Дает только слова, а слова только символы понятий.	Дает детям не только новые понятия, но и новые представления, впечатления и ощущения.
Дает ребенку сведения бледные и неясные.	Дает образы ясные.
Не позволяет ученику узнать о предмете больше того, что скажет учитель.	Дает возможность ученику самостоятельно найти в предмете признаки, о которых ничего не говорит ни учитель, ни книга.
Развивает способность жить в мечтах.	Развивает наблюдательность, которая играет крупную роль в жизни.
Понижает в детях уверенность в своих знаниях.	Повышает уверенность в своих знаниях.

А если это так, если из всех способов предметное обучение представляет самый естественный, удобный, легкий и быстрый путь к приобретению знаний, то едва ли может быть сомнение в том, что все то из школьного курса, чему можно научить легко, естественно и просто, пользуясь внешними чувствами ученика, без утомления его излишними словесными описаниями, для которых еще довольно останется простора в целом ряде учебных предметов, — все это должно быть преподано, по возможности, наглядно, посредством самого предмета в руках и перед глазами или, по крайней мере, посредством его изображения. При таком преподавании в течение краткого школьного курса нам, очевидно, удастся сообщить детям несравненно больше точных, определенных, бесспорных и прочных сведений.

Мы были бы неверно поняты, если бы нам приписали желание совершенно вытеснить предметным обучением словесное. Мы живем в обществе, а для сношений с людьми необходимо слово. И потому к знанию предмета должно быть присоединено и уменье назвать его и письменно и устно. Когда я вспоминаю, например, арбуз, то во мне оживают, во-первых, вкусовое представление о нем, во-вторых, зрительное, в-третьих, обонятельное, в-четвертых, осязательное и, в-пятых, слуховое, и это будут предметные, наглядные представления о самом арбузе; но, кроме того, в то же время и в связи с воспоминанием об арбузе во мне возникает, во-первых, представление о движениях речи (рта, гортани и пр.) при произнесении слова «арбуз», во-вторых,

представление звукового образа этого слова (как и слышу его), в-третьих, представление печатного или письменного образа этого слова и, в-четвертых, представление движения пальцев и пр. при письме этого слова. Последние четыре составят уже словесное представление — слово «арбуз».

И когда изучается предмет или явление, надо изучить и его название. Об этом вас спросит и ваш ученик при виде какого-нибудь нового предмета и будет прав: ему нужно слово, чтобы выразить полученное представление.

Скажем больше. В тех случаях, когда мы не имеем возможности дать детям в руки ни самого предмета, ни его модели или изображения, мы можем пользоваться словами, чтобы, опираясь на аналогию и вызывая в памяти учеников хорошо знакомые им предметные представления, сходные с изучаемым неизвестным предметом, сообщить этому последнему некоторую наглядность. И когда учитель, описывая невиданную детьми птицу, говорит: «ее клюв, как долото, ее когти, как острые иглы», он помогает детям составить образное представление об этой птице. Конечно, это далеко не то, что дает предметный метод обучения; но все же такие аналогии, пользуясь ясными и точными предметными представлениями учеников (в данном случае о долоте и иглах), могут дать довольно яркое, хотя, быть может, недостаточно точное, представление о неизвестной птице. Иная аналогия, как молния, осветит темные для ученика стороны изучаемого предмета. Аналогии можно употреблять тогда, когда ученики изучили и самый предмет. Ими можно пользоваться, чтобы выделить самые существенные стороны предмета. Они особенно полезны, чтобы установить сходство изучаемого предмета с другими однородными предметами. Они необходимы в классификации и проч.

До чего ребенку свойственна эта способность и стремление к аналогиям, показывает сравнение самого маленького ребенка с самыми высшими видами млекопитающих. Собаку можно научить понимать несколько слов; но каждое из этих слов она будет относить только к тому совершенно определенному понятию, какое выражается данным словом. Совсем иначе стоит дело с ребенком, даже в возрасте около одного года. Я знаю девочку, которая в возрасте 7 месяцев научилась называть кошку словом *кхе;* но очень скоро по аналогии стала называть словом *кхе* и мохнатую шапку, и шубу, и волосы на голове, и бороду, и меховые туфли, и просто туфли, и башмаки и т. д...

И потому, кроме опытов и наблюдений, можно предъявлять определенные требования и к статьям, содержащим реальные знания, и к объяснениям учителя.

Чтобы заинтересовать детей статьями, сообщающими естественно-исторические и географические знания, чтобы сделать их более простыми, понятными и наглядными, мы горячо рекомендуем сравнение и аналогии между изучаемыми предметами и явлениями и какими-нибудь обыденными, хорошо известными ученику предметами и явлениями...

Все вышеизложенное приводит нас к заключению, что не надо приносить в жертву ни предметного обучения словесному, ни словес-

ного предметному, что оба метода должны помогать один другому и потому между ними должно быть сохранено равновесие. Но все же, когда речь идет о маленьких детях, для нас не может возникать сомнений на счет того, на чьей стороне больше воспитательного значения для ребенка: на стороне ли предметных представлений или словесных? Какие из них имеют больше цены в жизни? Какие из них являются более сильным стимулом в практической деятельности? Какие лучше служат развитию мышления, воспитанию воли и чувства? Какие из них лучше содействуют изучению природы и ее красоты, любви к ней? Какие из них играют большую роль в искусстве, в науке, в технике, в общественной жизни?

Чтобы не впасть в ошибки наших предшественников, чтобы не дать орудия в руки противников предметного обучения, мы должны смотреть на него не как на особый предмет преподавания, а лишь только как на метод обучения; мы не должны искусственно подразделять отраслей знания «на капусту, горох и т. п.», а должны брать из существующих уже областей то, что существенно-важно для развития ребенка и что отвечает его природным наклонностям.

(«Предметный метод обучения», 1915 г., главы IV и VI.)

Н. Е. Румянцев [17]

ЗНАЧЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ И ЕГО ГРАНИЦЫ
(1911 г.)

Воспитание подрастающего поколения — это одна из труднейших проблем, которые предстоит разрешить человечеству. Вместе с тем она и самая важная. От того или иного решения этой проблемы зависит счастье или несчастье индивидуумов, благосостояние целых обществ и даже будущего всего человечества. В воспитании, по замечанию Канта, кроется тайна усовершенствования человеческой природы. Мысль о громадном значении воспитания высказывается не только такими великими теоретиками-философами, как Кант, но с большой силой и убедительностью и такими выдающимися педагогами-практиками, как Коменский и Песталоцци. «Человек делается человеком, — говорит Песталоцци, — лишь благодаря искусству воспитания».

Громадное значение воспитания обусловливается крайней беспомощностью вступающего в жизнь ребенка как в физическом, так и в психическом отношении. В то время как животные рождаются более или менее подготовленными к борьбе за существование, ребенок появляется на свет совершенно беспомощным. «Если бы, — по словам Ушинского, — его предоставить самому себе, то он умер бы ранее, чем научился сосать». И таким беспомощным в физическом отношении ребенок остается довольно долго. По вычислениям проф. Мечникова, постэмбриональный период у ребенка относится к эмбриональному, как 20 к 1, тогда как у других представителей животного

царства, например, у козы, как 2 : 1, у собаки 4 :1, у слона 9 : 1 и т. п. Также беспомощен ребенок и в духовном отношении. По мнению психологов детского возраста, ребенок рождается на свет слепым и глухим. Его душа пробуждается медленно и постепенно под влиянием воспринимаемых ею из внешнего мира впечатлений, которые хаотически нагромождаются друг на друга и долго еще не дают возможности ребенку разобраться в явлениях окружающего мира...

Такая удивительная неспособность ребенка ориентироваться в окружающей его обстановке, такая духовная беспомощность его, обнаруживающаяся даже при вступлении в школу, как показывают исследования запаса реальных представлений детей, стоит в связи со слабостью его внимания и непрочностью ассоциаций. «Ассоциация, — справедливо говорит Б. Перэ, — дает нашей психической жизни единство, устанавливая естественную связь между всеми составляющими ее различными элементами; к ней нужно обращаться, чтобы образовать привычки, суждения, характер и нравственность ребенка». Детские же ассоциации подобны паутине, как показывают исследования памяти детей. Они легко и быстро разрываются. Для их образования, а вместе с тем для образования и более сложных соединений, необходимы разнообразные, продолжительные, систематические и планомерные влияния, нужен тщательный, заботливый и умелый уход. Правда, молодая душа, подобно семени растения, развивается изнутри, самостоятельно, но и для нее необходимы — как для растения — влага, почва, солнце и т. д. известные благоприятные условия, создаваемые воспитанием в интересах наилучшего приспособления ребенка к условиям окружающей жизни. Поэтому-то дети, поставленные в неблагоприятные условия для развития, например, лишенные некоторых органов чувств или совершенно оставленные без воспитания, заброшенные, развиваются медленно и не достигают высоких степеней развития. Мы знаем, с каким трудом развиваются глухонемые, даже такие одаренные, например, какими были Лаура Бриджмен или Елена Келлер; слепые и немые отстают в своем развитии, особенно последние. С другой стороны — дети, лишенные воспитания, заброшенные, дичают, способности их настолько атрофируются, что потом уже не удается возвратить потерянное. Интересен в этом отношении пример Каспара Гаузера. Этот несчастный до 16 лет провел в одиночестве в подземной пещере. Когда его освободили оттуда, он не умел говорить, ходил с большим трудом, видел плохо, ум его оставался совершенно неразвитым: нравственные и религиозные представления были ему чужды. Но в то же время он не был идиотом или тупоумным. Рассказ Киплинга об одичавшем в лесу мальчике Маугли, утащенном волками, дышит психологической правдой.

Особенно опасно лишение правильного и разумного воспитания для нравственного развития ребенка. Фундамент последнего обыкновенно закладывается в раннем детстве прочными ассоциациями нравственных понятий, которые, капитализируясь в привычках, определяют настроение человека и направление его характера. «Наследственность, — справедливо говорит Гюйо, — будучи вполне достаточной для того, чтобы создать гения, без содействия воспитания никогда не

создаст нравственного человека». История подтверждает это бесчисленными примерами. По данным статистики, наибольший процент преступников дают беспризорные дети, не получившие правильного нравственного воспитания. Само собою разумеется, что причины преступности кроются и в социальных условиях их жизни и экономических явлениях, но, когда слабость нравственных убеждений обнаруживается людьми вполне обеспеченными и с широким умственным развитием, причины этого явления приходится искать исключительно в условиях воспитания этих людей...

Считая влияние воспитания на развитие человека несомненным и глубоким, мы должны, однако, признать, что это влияние далеко не безгранично. Известно, что философы XVIII в., а вслед за ними и педагоги, сильно преувеличивали значение воспитания. Исходя из той мысли, что душа ребенка чистая таблица или мягкий воск, они хотели видеть в воспитании панацею от всех социальных зол и опору для переустройства общественного организма по своему желанию. Так, например, Локк, в своем трактате о воспитании, утверждает, что из ста человек 90 оказываются хорошими или дурными исключительно благодаря тому воспитанию, которое они получили. Другие вычеркнули и последние десять процентов. Слова Гельвеция: «L'éducation peut tout» сделались их девизом. В детях они видели кондильяковскую статую, психическая жизнь которой слагается всецело из внешних впечатлений; они полагали, что все люди при рождении *одинаковы*, разница же между ними обусловливается или средою, т. е. воспитанием естественным, или искусственным и что поэтому путем воспитания можно сделать человека и талантливым и добродетельным. Это мнение поддерживалось и некоторыми из педагогов и в более позднее, близкое к нам время (например: Бенеке, Жакото, Кифер, Гауффе, Браубах и др.). Большинством же педагогов, под влиянием успехов биологии и разработки учения о наследственности, оно оставлено. Даже более, стало высказываться противоположное мнение о крайне незначительной роли воспитания в сравнении с прирожденными и унаследованными задатками человека. «Воспитание, — говорит Рибо, — никогда не оказывает абсолютного влияния; настоящий характер бывает врожденным и никогда не изменяется». Ту же мысль еще ранее высказал Гальтон. По его мнению, влияние хорошего воспитания на умы высшего разряда очень незначительно. Еще более резко высказывает это положение Шопенгауэр. Он считает законы характера такими же неумолимыми и вечными, как и законы природы, и ребенка точным прообразом взрослого человека. Таким образом, границы воспитания строго определяются наследственными предрасположениями индивидуума. «О воре можно сказать, — говорит Маудсли, — что и о поэте: он рождается, а не становится таковым». Если этот взгляд справедлив, то границы воспитания крайне узки[1]. Необходимо поэтому определить, что действительно передается по наследству.

[1] Сведя решение поставленного вопроса к двум факторам: а) наследованию патологических свойств и б) семейному окружению ребенка, но не учитывая мощных воздействий на последнего со стороны социально-политической обстановки, автор — идеалист, эклектик — не смог правильно решить поставленного им вопроса и отмежеваться от реакционного положения Маудсли, по которому всякое «преступление» против буржуазной собственности есть дефект *природы* человека. — *Н. Ж.*

Нет почти такого врожденного признака, который бы не передавался наследственно, говорит Наусбаум. Унаследовать можно наружный вид тела, фигуру, рост, сложение, склонность к долгой или краткой жизни, к болезням, душевным и нравственным особенностям. Наследуется даже почерк родителей, которые не учили детей письму сами. Наследственность — это родовая память человечества. По словам Гальтона, все природные способности человека являются у него путем унаследования. В классическом труде о наследственности Рибо приводит массу примеров, подтверждающих этот общий закон. Наследственное влияние может сказываться в образовании членов туловища, головы, даже ногтей или волос, но в особенности — в лице, в выражении или чертах физиономии. Уже древние заметили это: отсюда происходят у римлян Назоны, Лабеоны, Букконы, Капитоны и другие фамильные прозвища, взятые с какой-нибудь наследственной черты. Нужно ли напоминать о носе Бурбонов и губе Габсбургов? Наследуются действия инстинктивные, так, например, пугливость перед опасными животными у птиц или уменье охотиться у собак; наследуются чувственные способности: слабость, сила или острота зрения, слуха, обоняния, вкуса; даже память и привычки, воображение, разум, чувствования и страсти.

Но наследуются ли добродетели и пороки? Мало есть таких распространенных в человечестве убеждений, говорит Ушинский, как убеждение в наследственности добродетели и порока, наследственности греха. Такая повсеместность убеждений есть уже сама по себе лучшее доказательство, что в основе их лежит своя доля правды. Эта идея у разных народов выражается различно: в Китае казнят детей за преступление отца, в Индии — это убеждение выражалось в окаменелых кастах, в Греции — в судьбе знаменитых родов. «Наблюдайте за отцом и матерью, — говорит Perez, — справьтесь о характерах по восходящей линии и вы поймете, из десяти раз — девять, откуда взялся у ребенка характер». Рибо приводит много примеров, когда наклонности к воровству, убийству и бродяжничеству, объядению передавались по наследству, и заимствует у историка Сен-Симона следующий рассказ о семействе Кондэ: «У всех членов этого семейства замечались гнусные пороки сердца и характера, хитрость, подлость, гневливость, алчность к наживе, отвратительная скаредность, склонность к хищению и тиранству».

Особенно часто наследуются дурные наклонности *в связи с душевными болезнями*. Искусство мудреца Сенеки было бессильно в борьбе с порочною наследственностью Нерона, род которого являлся как бы клоакою пороков. Нерону, говорит д-р Куллер, — чудовищу разврата, отцеубийце и сумасшедшему — предшествовали Калигула — буйный эпилептик и тупоумный Клавдий. Калигула был эпилептиком от рождения. У него после 8-месячного царствования явилось буйство с бредом величия. Кроме припадков буйства он обнаруживал эксцентричность, постоянную мену желаний и мнений и

чрезмерные сексуальные побуждения. Он страдал астрофобией. Его бабушка Юлия имела сына тупоумного. Клавдий обнаруживал припадки ярости, отвратительное обжорство и необузданную сексуальную наклонность. Он находил высшее наслаждение присутствовать на пытках и казнях и приказывал в цирке душить побежденных гладиаторов. Его мать, Антония, имела много детей, умерших в детстве; трое же живые: отец — Калигула, дочь развратная и отравительница и, наконец, император Клавдий. Таких примеров порочной наследственности в истории у д-ра Куллер приводится много. Иногда порочная наследственность обнаруживается в самом *раннем детстве*. Все исследователи психической жизни детей согласны в том, что у них очень часто без всяких, повидимому, внешних поводов и довольно рано появляются злоба, гнев, жестокость, лживость и другие худшие пороки. Вот, что рассказывает один русский отец о своем сыне Володе. Злоба была постоянным и как бы прирожденным свойством ребенка, она охватывала все нравственное существо его. Уже на втором году он проявлял злобу и мстительность. На обиду он отвечал бросанием всего того, что держал в руках или плевал. Однажды его уронила случайно маленькая девочка, спустя некоторое время он, будучи в ее доме, ударил ее колокольчиком по голове. На поцелуй он отвечал пощечиной. Нежность возбуждала в нем злобу, хотя умственные способности его были хороши и самосознание проявилось рано. И он не был жертвою дурного воспитания... Вообще дети очень рано иногда проявляют гнев. Вот что рассказывает по этому поводу Руссо. Грудной ребенок, побитый кормилицею, задыхался от гнева, у него захватило дыхание и он посинел, затем послышались пронзительные звуки, в которых выражались ярость, злоба и отчаяние. По наблюдению Перэ, гнев у детей проявляется в возрасте трех месяцев. В возрасте года он принимает иногда характер мести и выражается очень буйно... Можно утверждать, что одним влиянием среды нельзя объяснить всех нравственных свойств детей, говорит проф. Сикорский. Ежедневный опыт показывает нам, что двое детей, — члены одной семьи, нередко обнаруживают большое нравственное несходство. С другой стороны, не менее известны факты, что некоторые дети, воспитанные среди доброй семьи, оказываются ленивыми, лживыми и вообще обнаруживают некоторую бесчувственность в отношении добрых примеров, подаваемых окружающими. Все эти примеры устанавливают тот несомненный факт, что *дети рождаются на свет не с одинаковыми задатками к нравственному развитию*[1]. Но насколько опасна порочная наследственность для нравственного воспитания, *предопределяет* ли она все дальнейшее направление развития ребенка? Для правильного ответа на этот вопрос необходимо сделать несколько замечаний относительно вышеприведенных фактов.

Во-первых, хотя факт наследственности и несомненен, он до сих

[1] Это положение, типичное для буржуазной науки, решительно опровергнуто современными исследованиями ученых-материалистов: по наследству передаются биологические особенности, «нравственные» же черты развиваются и варьируются в процессе активного взаимодействия ребенка с окружающей его социальной средой. — *Н. Ж.*

пор еще не сделался полным достоянием науки и законы его далеко еще не определены. Даже не установлены пределы наследственности. До 1885 г., до появления теории Вейсмана о так называемой преемственности зачатковой плазмы (Continuität des Keimplasmas), большинством ученых во главе с Дарвином и Спенсером признавалось учение о наследовании детьми всех качеств родителей и вообще предков (атавизм). Вейсман своим учением о соматической и зачатковой плазме, из которых передается по наследству только последняя, поколебал прежнее воззрение на наследственную передачу *всех* качеств взрослых. По его представлению все качества человека разделяются на врожденные или родовые и приобретенные или личные.

По наследству передаются только первые, физиологические представляемые зачатковою плазмою. В доказательство справедливости своего положения, Вейсман ссылается на многие факты, свидетельствующие о том, что приобретенные признаки не наследуются. Так, например, *обрезание* детей у евреев, хотя и практиковалось очень долго, но не оказывало никакого влияния на организм их детей. У многих первобытных племен существует обычай выбивать несколько зубов, обычай существует сотни и даже тысячи лет, и, несмотря на это, дети родятся с зубами. У многих домашних животных в течение нескольких поколений отрывали хвосты и все-таки дети их родятся с хвостами. Сколько бы родители ни брили бороду, — борода снова появляется у детей. Грачи лишаются своих щетинистых перьев у корня клюва и вокруг ноздрей потому, что они клювом своим роются в земле, а между тем молодые грачи снова рождаются с подобными перьями.

Следовательно, приобретенные признаки по наследству не передаются. Эта теория Вейсмана, теория наследственности зачатковой плазмы, требует других объяснений для вышеприведенных фактов, свидетельствующих о глубокой нравственной порче детской природы в самом раннем возрасте. Действительно, вышеприведенные факты могут быть объяснены не одною только наследственностью, а дурным *воспитанием*, дефектами нервной системы и вообще глубокою порчею физического организма ребенка, что, в силу теснейшей связи души с телом, отзывается и на психической жизнедеятельности. В большинстве случаев дети, являющиеся жертвою порочной наследственности и требующие вследствие этого самого нежного и внимательного воспитания, воспитываются среди такой *обстановки*, которая не может научить их ничему доброму. Посмотрите, говорит один педагог, как дети писателей непременно стремятся в известный период жизни (лет 10—11) писать романы, издавать журналы, и вы поймете, что приблизительно может чувствовать несчастный ребенок, живущий в семье воров или в обществе негодяев, пьяниц и развратников. Обычные впечатления среды, особенно семейные, действуют неизгладимым образом на воображение и рано или поздно дают всесильное направление всему бытию человека. Жизнь и душа ребенка, говорит Перэ, на три четверти подобие окружающих его. Дитя человека образованного, попавши к дикарям, станет строить

шалаш. Ребенок, помимо своего сознания, как бы заражается недостатками взрослых, которые во всем превосходят его, и он начинает инстинктивно подражать им. Перэ рассказывает об одной девочке, которая, будучи всего 15 месяцев, стала перенимать у отца, как он хмурит брови, его крикливый голос и его раздражительность и вместе с тем стала сама выражать то гнев, то нетерпение. У Диккенса, Достоевского, в их рассказах о детской жизни мы находим много подобных примеров, доказывающих непреодолимое влияние дурной *среды* на чистую детскую душу. Но даже и дурным воспитанием нельзя вполне объяснить всех случаев проявления ранней развращенности в детстве. Сын г. А. — Володя, в вышеприведенном примере, получил самое заботливое воспитание. Грудные дети, о которых рассказывают блаженный Августин и Руссо, не могли, конечно, заразиться пороком от окружающей их среды. Также и стремление к убийству, о котором рассказывает Эскироль, не могло, конечно, быть внушено детям родителями. В данных случаях, очевидно приходится иметь дело *с наследственными дефектами нервно-психической организации;* с такими случаями, когда дети, часто при нормальных умственных способностях, оказываются совершенно неспособными усваивать нравственные понятия. Такие дети отлично знают, *что* добро и *что* зло и знают о каждом отдельном случае, что они делают дурно, но делать иначе не могут, совесть их молчит. Много рассказов подобного рода о детях находится в интересном труде Эммингауза[1]. Вот наиболее характерные из них. Мальчик 6 лет с самого раннего возраста обнаруживает большую запальчивость и гнев. Он сопротивляется ласкам, бьет детей и называет глупым отца. Чувства любви и сострадания он совершенно не понимает, все попадающее под руку он уничтожает, особенно любит при этом доставить кому-нибудь неприятность, ворует, обижает других детей, сознается, что его поступки нехороши, но говорит, что вовсе не нужно быть хорошим мальчиком. Умственные способности его вполне нормальны. О подобном же еще более характерном случае рассказывает Маудсли[2]. Мальчик 2 лет от роду был столь зол и непослушен, что нельзя было держать его дома, на 10 году он наводил ужас на семейство. Все попадавшее ему под руки он разрушал. Дружба и мягкость были неизвестны его сердцу, с другими детьми он не играл, с животными был жесток. Память его была хороша. И он отлично сознавал свое положение; он говорил иногда, высказывал желание умереть, — «Бог не создал меня подобно другим детям».

Это больные так называемым нравственным помешательством (moral insanty), и таких детей надо уже не воспитывать, а лечить. Неспособность приобретать нравственные понятия, говорит знаменитый французский психиатр Морель, не происходит ни от дурного воспитания, ни от среды, ни от пагубных примеров, ни от идей, рас-

[1] Эммингауз, Психические расстройства в детском возрасте, СПБ, 1890 г.

[2] Маудсли, Физиология и патология души, СПБ, 1871 г.

пространяемых вредными книгами, как обыкновенно склонны думать. Она имеет свои источники в самой *организации* индивидуума, во влиянии болезненной наследственности, которое господствует над положением и которое, при известных условиях, роковым образом порождает у своих жертв дурные инстинктивные склонности. Такою болезнью страдал, без сомнения, и Володя, сын г. А., рассказ о котором приведен выше. Как правило, по словам Эммингауза, эта болезнь есть продукт тяжелого болезненного расположения, потому что страдающие ею представляют многочисленные морфологические и функциональные признаки *вырождения*. Но это случается сравнительно редко.

Точное сопоставление относящихся сюда случаев, по словам одного психолога, приводит к выводу, что наследственность психических болезней встречается не так часто и безусловно, как это можно было бы думать под впечатлением имеющихся случаев. Иногда обнаружение ранней безнравственности у детей бывает следствием случайных дефектов или повреждений нервной системы...

Однако вполне отрицать значение психопатической наследственности, ведущей к вырождению, невозможно. Такие яды как алкоголь и сифилис отравляют нервную систему не только родителей, но их детей, их потомства.

С другой стороны, границы воспитания ставятся наследственностью и хороших, добрых задатков, предопределяющих до некоторой степени будущую судьбу ребенка.

Изучение автобиографий и биографий замечательных людей убеждает нас в громадном значении *наследственности* в жизни людей и совершенно подрывает доверие к педагогическим теориям вроде Граубаха, Бенене и других, верящих *в одинаковые способности всех людей*. Судя по жизнеописаниям этих людей, они наследуют от родителей не только то или другое направление ума, но часто их страсти и характер. Несомненно, например, что Моцарт *не сделался*, но родился музыкантом. По словам его биографа, у него в 3 года без особенного внешнего повода (ранее он даже не любил слушать музыку) пробудилась любовь к музыке, в 4 года он уже давал концерт, в 6 лет предпринял артистическое путешествие, в 8 лет знал более, чем иной музыкант знает в 40 лет; 12 лет был капельмейстером, причем прославленный музыкант прервал свои занятия, чтобы прогалопировать по комнате верхом на палке. То же самое можно сказать и о многих других, унаследовавших таланты предков: Бетховен, отец и дед которого были музыкантами, в 4 года с наслаждением слушал музыку. Шуман, несмотря на полнейшее незнание теории композиции, в 7 лет уже стал сочинять. Едва познакомился с инструментом, как стал поражать всех своими импровизациями. Шопен начал сочинять ранее, чем выучился писать. В 9 лет давал уже концерты. Даргомыжский, начавший говорить только 5 лет, в 7 лет уже сочинял сонаты. Леонардо-да-Винчи в детстве славился уменьем рисовать карикатуры. Повидимому передается предрасположение и к занятиям наукою. Известный русский историк С. М. Соловьев до 13 лет перечитал историю Карамзина *не*

менее 12 раз. Бентам в 8 лет уже сочинял латинские оды; 13 лет он выдержал блестяще вступительный экзамен в Оксфордском университете. Про Маколея его биограф рассказывает, что он унаследовал замечательный ум от предков, 3 лет он почти не разлучался с книгою. Игры его не интересовали; в 8 лет он уже сочинял и строил недетские планы. Д. С. Милль рассказывает о себе в своей биографии, что латинский язык он начал учить с 3 лет, греческий с 7 и в 12 лет перечитал и усвоил столько, сколько редкие знают в 30 лет. Страсть к собиранию коллекций, говорит знаменитый натуралист Дарвин, повидимому, мне была прирождена. Любимым занятием его в детстве было собирание раковин и вообще составление коллекций. Любовь к изучению природы рано пробудилась у Линнея, Бэра — известных натуралистов, Ньютон — автор небесной механики, уже в детстве любил сооружать разные механические приспособления. Главными забавами ребенка Эдисона, рассказывает его биограф, были устроение дорог, водяных мельниц, гротов и т. п. Галилей в детстве любил заниматься устройством игрушечных машин. Гете говорит о себе в своей автобиографии, что писать стихи он начал еще ребенком. Вообще, способность к поэзии большею частью является как бы прирожденною и обнаруживается часто очень рано благодаря счастливой психо-физической организации. Про известного всем детям писателя Андерсена биограф его рассказывает, что он очень рано начал сочинять пьесы; играл он в театр и литературу. Самые ранние воспоминания Шекспира относятся к театру, который он видел пяти лет. Боккачио уже семи лет начал писать стихотворения. Также рано наследственные задатки к поэзии проявлялись и у других поэтов, про которых вообще говорят, что они родятся.

Несомненна также и наследственность характера. Она подтверждается многочисленными примерами из жизни выдающихся людей, о родителях и детстве которых история сохранила сведения. Про знаменитого Микель-Анджело его биограф рассказывает, что свой независимый характер он проявлял в самом раннем детстве. Байрон в раннем детстве обнаруживал свой необузданный и своенравный характер, унаследованный им от матери. Когда мать однажды ребенку сделала выговор за то, что он запачкал новую куртку, он пришел в такую ярость, что схватил обеими руками курточку, распорол ее сверху донизу. Известный протестантский реформатор, отец учения о предопределении, — Кальвин наследовал от отца его суровость и в раннем уже детстве отличался необыкновенно сосредоточенным характером. Вашингтон в раннем детстве обнаруживал свой вспыльчивый неукротимый нрав. Эти факты, число которых без труда может быть увеличено, имеют очень большое значение для педагога. Правда, они не доказывают еще, как думает Рибо, что влияние природы всегда берет перевес, но в то же время намечают границы воспитания, через которые не всегда удается перешагнуть.

...Что касается детей, отягощенных нервно патологической наследственностью, то ясно, что ...для них обычные школы совершенно бесполезны. Причем здесь необходимо различать два случая: имеем ли мы дело с детьми умственноотсталыми или нравственнобольными. И те и другие нуждаются в особом заботливом, хотя и совершенно различном уходе. Детей последней категории обычная нормальная школа обыкновенно удаляет, большею частию в периоде переходного возраста, когда их недостатки обнаруживаются особенно резко. Между тем нарушение дисциплины и даже преступления подобных детей являются, по словам Маудсли, «клапаном для их зловредных стремлений; они бы сделались сумасшедшими, если бы не стали преступниками». Умелый, заботливый уход, который невозможен в общих школах, таких детей сделает полезными членами общества. Наконец, и среди нормальных детей мы встречаем бесконечное разнообразие индивидуальных задатков, от умелого использования которых зависит всецело успех воспитания.

Несчастие наших школ, главным образом, заключается в том, что они ко всем детям предъявляют одинаковые требования, не считаясь ни с размерами их душевных способностей, ни с направлением их духовных интересов. В интересах как будущности детей, так и своих собственных, педагог никогда не должен забывать, что «воспитание строго ограничено размерами способности, присущей природе личности».

(«Вопросы воспитания», сборн. ст., 1911 г., стр. 45—63.)

И. И. Горбунов-Посадов[18]

НЕСКОЛЬКО ВСТУПИТЕЛЬНЫХ СЛОВ К ЖУРНАЛУ «СВОБОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ»

(1907 г.)

Каждый день, в пасмурной дымке городского раннего утра, мимо моего окна тянутся вялым, насильственным шагом маленькие люди, едва передвигающие ноги, в тяжелых длинных пальто, с отвисающими за спинами ранцами, перегруженными бумагою с учебными иероглифами, которые они должны с великим трудом разбирать в течение восьми лет. Мне всегда видится, как они подходят с тупым выражением смертельной скуки к дверям педагогической фабрики и, делая усилие, исчезают в ее глубине, не понимая, зачем каждый день возобновляется для них это мучение.

Они видятся потом мне прикованные к тесной клетке между двумя скамейками, вдыхающие в течение лучшей части дня спертый, вредный воздух пыльного класса, не разгибающие часто спину в продолжение часа, не смеющие в продолжение часа открыть без позволения

рот, замирающие под испытующим взором охотника-педагога, охотящегося с кафедры за школьной дичью, умирающие на восьмидесяти уроках из ста от невыносимой скуки.

Они видятся мне следящие жадными глазами за движением стрелки на циферблате классных часов, моля бога о том, чтобы судьба спасла их сегодня от выстрела, и когда стрелка часов показывает, что они спасены, вылетающие, как птицы из мучительной клетки на волю, и через пять минут опять захлопнутые неумолимым механизмом расписания.

Они видятся мне стремительно выбегающие на улицу, когда школьная фабрика выпустит их до будущего утра, — сначала шумно идущие с веселым, громким смехом, радующиеся свету, воздуху, жизни, а через несколько часов опять согнувшие перед грозным призраком школы свое молодое тело над книгами с мучительными иероглифами и, слепя свои глаза и бесплодно, обидно истощая силы молодого мозга, корпящие над ними до глубокой, порою, ночи.

Из года в год все это с убийственным однообразием повторяется предо мною. Из года в год все так же по-старому все вертит и вертит свое заржавленное колесо принудительная фабричная система воспитания и образования, отравляя радость детства и юности поколению за поколением.

Она стоит перед нами еще во всей как будто бы своей силе, печальное наследие схоластики, черным крылом своим затеняющая молодые побеги жизни! Мы все чувствуем на себе следы ее гнета, следы страданий, нанесенных нам ею. Ее объятия еще раскрыты для того, чтобы душить живую творческую мысль, живое чувство и волю новых поколений так же, как они душили нашу мысль, наши чувства, наши стремления.

И попрежнему слепо веря, что без выучки по указке этой системы детям невозможно сделаться воспитанными, просвещенными людьми, и не умея создать для них ничего лучшего, родители обрекают поколение за поколением мучительному томлению по восьми-десяти лет в этих пыльных клетках, в этом царстве зубренья, в этом неподвижном владычестве мертвой буквы учебника, в этих оковах правил и программ.

Подумать только, чему бы ребенок мог научиться за эти восемь — десять лет, общаясь с истинными воспитателями, окруженный атмосферой истинной о нем заботы! Сколько знаний нравственных, научных и практических мог бы он легко, без всякого принуждения, усвоить в эти годы расцвета его духовных сил, без всякого перегружения его памяти и энергии. И, вместо этого, до чего в эти годы возмутительно попусту растрачиваются духовные богатства ребенка! С какой поразительной, просто преступной небрежностью платят детям за насильственную отдачу ими лучших сил их души жалкими отбросами некоторых, случайно выхваченных знаний, выпуская их круглыми невеждами во всем необходимейшем для их нравственной, умственной и практической жизни.

И если так обстоит дело с той школой, для которой приносятся детьми такие духовные, а родителями такие материальные жертвы, то

что уж сказать о бедной нашей начальной народной школе, которая, как нелюбимая падчерица, содержится в самом черном теле?[1]

Все движение в этом царстве духовного тления заключается пока только в некоторых изменениях программ, в уменьшении числа уроков по таким-то предметам и в увеличении числа часов по другим, в ничтожном, жалком по своим размерам, введении кое-где кое-каких экскурсий, — более же всего только в некотором улучшении учебников: в крайне медленной замене старых, часто варварских по трудности и не выдерживающих никакой критики с научной точки зрения, новыми учебниками, несколько менее трудными и более приличными с точки зрения прогресса науки. Вот и все. Во всем же остальном ржавое колесо огромного большинства школьных фабрик вертится все по-старому, в одном и том же направлении. Попрежнему над нашей школой зловеще развевается знамя, на котором написано: не школа для ребенка, а ребенок для школы. Попрежнему каждый из нас, приближаясь к ее угрюмым стенам, вспоминает о том, что в этих стенах не знают уважения к личности маленького человека, обреченного многие годы томиться среди них, что в этом храме просвещения нисколько не чтут то проявление божества, которое глубоко чтут в каждом ребенке безграмотные мужики-духоборы, но что, напротив, здесь стараются подавить всякое свободное выражение личности ребенка, обезжизнить, обезличить его в убийственной для нежного ростка жизни атмосфере школьного принуждения, в которой чахнут и погибают самодеятельность, воображение, наблюдательность и изобретательность детей.

С поднимающимся в нас невольно старым чувством подавленности мы проходим каждый день мимо этих стен, в которые молодые существа вступают с сияющими глазами, горящими надеждой испытать здесь целый новый мир мыслей, чувств, открытий, получить здесь ответ на кипящие в душе запросы, с воображением, переливающимся всеми цветами радуги, жаждущим простора и содействия для творчества, с юной энергией, жадно ищущей себе сочувствия и поддержки в своем развитии, — и откуда через много длительных, унылых, томительно однообразных лет они выходят преждевременно состарившимися, с потускневшим взором, с притупленною мыслью, со сломанною или исковерканною волей, с погасшим воображением, не подготовленные ни к какому труду, требующему самодеятельности, творчества, индивидуального гения.

Это чувство подавленности, чувство глубокой обиды за маленького человека достигает своего апогея, когда, спеша мимо этих стен в сиянии весеннего дня, заглядывая в запыленные окна, мы видим, как стоит, понуря голову, перед столом трибунала школьной инквизиции трепещущая молодая жертва, которую сейчас подвергнут самой жестокой, самой утонченной душевной пытке, и пережитый когда-то каждым из нас ужас экзаменационных дней сжимает наше сердце, и нам хочется

[1] Но зато у деревенских питомцев народной школы есть одно великое преимущество: они хоть дома-то окружены тою трудовою обстановкой, которая дает им много практических знаний и готовит их к их трудовой жизни, чего совершенно лишены питомцы средней школы.

без оглядки бежать прочь от этих стен, куда-то туда, где любят еще детей, где не допустят подобного надругательства над юной душой и над здравым смыслом.

Пусть так, пусть все это еще так, но все же в эти заплесневевшие стены громко стучится теперь жизнь, новые мысли врываются сквозь щели этого мертвого дома педагогики, потоки освободительных идей все сильнее и сильнее напирают на его стены, подмывают его сгнившие основания, и близится время, когда рухнет навеки крепостное право школьного принуждения, когда на месте старой, омертвевшей школы возникнет новая, совершенно иная, которая и назовется, может быть, совершенно иначе, чтобы исчезло само старое слово школа, к которому с ранних дней ребенку внушали ужас, пугая его, как бабой-ягой, словами: «Вот, погоди, я тебя в школу отдам. Там тебя»... и вместе с ним исчез бы самый глагол «вышколить», в котором так ярко выразилась вся сущность умирающей системы.

Новая школа будет местом для свободного труда, свободного общения между детьми и теми, кто хочет помочь детям в удовлетворении их свободных запросов, в удовлетворении их жажды познания и творчества.

В нашей школе не будет места никакому принуждению, никакому насилию над детской душой, во имя чего бы они ни производились. Там в основу всего будет положена любовь и такое же глубокое уважение к личности ребенка, как и к личности каждого взрослого человека.

Там учителя будут не начальниками, а старшими товарищами учащихся, не педагогическими поварами, начиняющими ученические мозги фаршем учебников, но сотрудниками их в деле искания истины и знаний, с любовью помогающими им своим опытом и познаниями. Такие учителя будут видеть в каждом ребенке отдельную личность, живую человеческую душу со всем скрытым в ней бесконечным духовным миром, а не Сидорова, Петрова, Иванова классного списка, безличную часть школьного стада.

Они будут выше всего ценить свободное проявление духа ребенка, самостоятельную работу его ума. Они будут посвящать больше всего времени и заботы изучению запросов, сил, способностей своих учеников, чтобы знать, что они, учителя, должны делать и чего не делать. Но главным делом будет для них то, чтобы установить духовное единение, взаимное доверие, искреннее равенство между ними и их учениками-товарищами, без чего не может быть никакой истинной взаимопомощи в работе воспитания и образования.

Если эти учителя будут создавать себе свои планы занятий, то это будут не окаменевшие программы, о которые могут, сколько им угодно, разбивать себе головы ученики, но живые, гибкие, жизненные планы, постоянно свободно изменяющиеся сообразно запросам, силам, натуре, природным способностям учеников.

Родители учеников этой новой школы будут не себялюбцы, стремящиеся лишь сбросить детей с своих плеч в руки школы как ненавистную для них обузу, не карьеристы, добивающиеся для своих детей дипломов, посредством которых они могут сделать выгодную карьеру,

не невежественные люди, готовые сунуть детей куда угодно, лишь бы их обработали так, как принято обрабатывать всех детей так называемого порядочного общества, но родители, желающие для детей самого лучшего в жизни в самом высшем, идеальном смысле этого слова, а потому предъявляющие к школе и к самим себе самые строгие требования, родители, входящие сами в жизнь школы как участники, сотрудники и старшие товарищи детей и прилагающие все заботы к тому, чтобы домашняя жизнь сливалась со школьной в дружном стремлении к созданию наилучшей атмосферы для духовного и физического развития ребенка.

В этой новой школе будут стремиться к тому, чтобы сломить стены, отделяющие школу от жизни, чтобы сделать ее для ребенка не подготовительной лишь ступенью к жизни, а радостной для него, полной для него интереса и значения, живой частью его настоящей жизни, где все будет направлено на то, чтобы создать такие условия, при которых всего полнее и всестороннее могла бы проявиться самодеятельность ребенка, его индивидуальная способность, где все усилия будут сосредоточены не на том, чтобы наполнить голову ребенка чужими мыслями, подчинить его волю и чувства чужой воле, — к чему направлялись до сих пор все стремления царившей системы, — но на то, чтобы помочь ребенку выучиться стоять на собственных ногах, наблюдать своими собственными глазами, думать своим собственным умом, работать собственными своими руками, твердо руководиться собственной своей совестью и твердо самому управлять своими желаниями, доверяя себе, веря тому голосу истины, голосу любви, который говорит в его душе.

Здесь будут чутко стараться о том, чтобы не помешать проявлению ребенком самой сущности, самой святой святых человеческой души, выражающейся этим голосом любви, чтобы не изуродовать грубым насилием или искусственным выхаживанием драгоценнейший росток любви в душе ребенка, — помочь которому свободно, широко развиться — есть высшая задача воспитания.

Здесь будут стараться научить прежде всего не изучению книг, а знанию из первых рук, чтению живой книги, — книги природы, жизни. Книги же займут место на заднем плане, как учебные пособия в точном смысле этого слова, а не как поглотители всех сил детского ума и памяти, каковыми они были в старой школе.

Здесь основной труд человека — физический, производительный ручной труд будет не в загоне, не в презрении и не в игрушечно-педагогическом применении, — здесь, напротив, детям будет предоставлено все возможное для того, чтобы они могли удовлетворить заложенной в каждом нормальном человеке потребности в том или другом, наиболее сродном ему, виде труда, чтобы таким образом войти постепенно в тот общий физический труд человечества, которым держится вся жизнь человека.

Здесь дети, ненормальные в этом отношении, будут заражаться влечением к такому труду от своих нормальных в этом отношении товарищей, избежав, таким образом, судьбы быть теми уродливыми homunculus'ами, комками нервов с атрофированными руками, парази-

тами человечества, не умеющими посадить дерево, развести себе огород, запрячь лошадь, затопить печь, починить сапог, сварить себе поесть, не умеющими даже убрать за собой, — какими выпускает своих питомцев с аттестатами, дипломами, медалями и шифрами школа умирающей педагогической схоластики.

«Это не мое дело, — говорила она. — Мое дело — просвещение. Мое дело — обучение науке». Но мы знаем все, как она просвещала нас, какой науке она учила! Редкие экземпляры ее учеников сохраняли каким-то чудом влечение к науке и делались серьезными ее работниками. Еще более редкие, сохранив живую душу, становились работниками жизни, работавшими для торжества в окружающей жизни высших идеалов, работниками ради высших интересов народа. Масса же отправлялась в странствие жизни, чтобы плыть по течению без всякого руля со сломанными навеки веслами и парусами, безотчетными рабами господствующего строя жизни или же эгоистами, борющимися за свои личные интересы.

Мы не хотим, чтобы такими входили в жизнь наши дети. Мы хотим, чтобы они были не слепыми рабами, а сознательными, свободными людьми, не эгоистами, но людьми, проникнутыми духом живого, деятельного братства со всеми людьми, готовыми на самопожертвование, на самоотречение ради этого братства. Мы хотим, чтобы они были цельными людьми, — людьми с твердыми характерами, с самостоятельной работой мысли и совести, энергичными работниками, не гнушающимися никакими видами труда, кроме бесчестных, одинаково высоко уважающими и любящими как серьезный умственный труд, направленный на общее благо, так и физический ручной труд, на котором строится вся человеческая жизнь и без участия в котором человек представляет из себя жалкое, половинчатое существо, обреченное весь свой век сидеть на чужой шее.

Но мало хотеть этого. Надо работать для практического осуществления этого в жизни, надо разрабатывать вопросы, связанные с коренной реформой воспитания и образования. Главное же — надо, чтобы между людьми, думающими и действующими в этом направлении, завязалось живое общение, обмен мыслей и сведений, который помогал бы в поисках новых путей и в движении по ним.

Новых путей, но не нового направления! К счастью, его не приходится даже искать. Направление давно уже указано Сократом, учившим, что главная задача истинного просветителя есть не учительство чему-либо, а лишь способствование рождению самостоятельной мысли в человеке; указано Руссо, с такой глубиной начертавшего идеал естественного воспитания в своем Эмиле и, наконец, в наши дни с новой силой и широтой указано Львом Толстым, не только указавшим его, но впервые воплотившим в жизни идеал новой школы, нового воспитания и образования, основанного на удовлетворении свободных запросов ученика, на создании условий для свободного выражения и развития его духовной сущности, его творческих способностей.

(«Свободное воспитание», 1907—1908 г., № 1)

К. Н. Вентцель[19]

ИДЕАЛЬНАЯ ШКОЛА БУДУЩЕГО И СПОСОБЫ ЕЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ

(1909 г.)

Равнодушно слушая проклятья
В битве с жизнью гибнущих людей,
Из-за них вы слышите ли, братья,
Тихий плач и жалобы детей?

Некрасов

Вступление

Какие формы примет и должна принять «школа будущего»? Каковы те идеальные очертания, в которые она необходимо должна вылиться, если при построении ее будут руководствоваться одними только истинно педагогическими соображениями, если будут стремиться построить только такую школу, которая служила бы целям истинного воспитания и образования молодого поколения, а не преследовала какие-либо совершенно чуждые делу воспитания и образования цели узко религиозного, политического или какого-нибудь иного характера? Вот вопросы, которые не могут не интересовать каждого мыслящего человека.

Пытаясь объективно и беспристрастно ответить на них, мы не можем не притти к тому заключению, что весь прогресс в развитии школы может заключаться только в прогрессирующем освобождении ребенка от внешнего и внутреннего гнета для доставления ему возможности свободного и беспрепятственного гармонического развития всех сторон его природы, всей его индивидуальности в ее целом. Освобождение ребенка и доставление освобожденному ребенку всех положительных данных для развития его своеобразной индивидуальности, его свободной личности, для раскрытия и наиболее полного развертывания всех дремлющих в нем творческих сил жизни — такова та идеальная цель, к осуществлению которой должна стремиться школа и степенью и размером осуществления которой только и может измеряться высота самой школы. Идеальная школа будущего будет школою свободного ребенка, и в этом отношении она будет глубоко отличаться от школы прошлого и от школы настоящего времени.

В книге «Как создать свободную школу» мною была сделана попытка подробно охарактеризовать эту идеальную школу, названную мною там «Домом свободного ребенка». Она будет разниться от суще-

ствующей как по методу своего создания, так и по принципам положенным в ее основу. В существующей школе дети не принимают почти никакого участия в строительстве самой школы, школа будущего будет создаваться при участии самих детей, и чем шире будет это участие, чем больше будет их активная творческая роль в строительстве самой школы, тем школа будет свободнее и совершеннее.

Что же касается основных принципов, положенных в основу школы, то и в этом отношении мы должны отметить коренную и существенную разницу. Современная школа своею исходною точкою берет развитие интеллекта, хотя и это развитие совершается в ней крайне односторонне и является больше культурой памяти, чем гармоническим развитием интеллекта. Идеальная же школа или вернее, то идеальное воспитательное и образовательное учреждение, которое я назвал «Домом свободного ребенка» и которое должно заменить современную школу, своею исходною точкою будет брать развитие воли путем свободного действия и путем самостоятельного творчества, потому что воля является центральным фактом душевной жизни, благодаря которому вся эта жизнь получает единство и гармоническое развитие, и вместе с тем является венцом и высшею точкою развития душевной жизни. Только заботы о нормальном развитии воли могут обеспечить наиболее полный и здоровый рост и развитие интеллекта, и чувства, и вообще всех других сторон в душевной жизни личности.

В упомянутой мною выше книге я пытался дать общую характеристику «Дома свободного ребенка». Настоящий очерк посвящен более детальному уяснению вопросов, стоящих в связи с практическим осуществлением этих воспитательно-образовательных учреждений. Здесь я пытаюсь дать примерную картину тех способов, какими могли бы быть проведены в жизнь идеи, долженствующие быть положенными в основу «Дома свободного ребенка». Нижеследующее, конечно, не претендует на полноту, так как сколько бы я ни писал по этому вопросу, всегда останется сказать что-нибудь новое. Вопросы жизни не могут быть обсуждены исчерпывающим образом.

I. «Учебный план» или «план жизни»?

Прежде всего необходимо обратить внимание на следующий пункт, который должен быть ясно и точно формулирован.

Когда речь заходит о школе, то с этим словом обыкновенно связывают понятие об учебном заведении. Каждое учебное заведение неизбежно предполагает при этом, конечно, тот или другой «учебный план», последовательно и неуклонно проводимый и осуществляемый в этом учебном заведении. Само собой понятно при этом, что у многих, кто читал или слышал о «Доме свободного ребенка», как о той форме, в которую должна будет вылиться новая «свободная школа» будущего, могло возникнуть представление о нем, как о новом виде учебного заведения и могло родиться желание познакомиться с тем новым учебным планом, который положен в его основу.

И, действительно, с таким предложением нарисовать учебный план

того нового учебного заведения, которое называется «Дом свободного ребенка», ко мне обращались нередко.

Чтобы не стать с самого начала в фальшивое положение, я должен поэтому, прежде всего, резко подчеркнуть разницу между «Домом свободного ребенка» и так называемыми учебными заведениями.

«Дом свободного ребенка» не учебное заведение, это воспитательно-образовательное учреждение, и это надо твердо помнить и никогда не упускать из виду.

В учебном заведении, как это показывает и самое название, на первом плане стоит учеба, учение, тогда, как в «Доме свободного ребенка» на первый план выдвинуто воспитание, имеющее в виду цельную личность человека, при чем интеллектуальное образование, или учение, входит сюда только как часть, как второстепенный и подчиненный элемент.

Вот почему, что касается «Дома свободного ребенка», то здесь речь может итти не об учебном плане, а о плане жизни, и этот план жизни я и постараюсь обрисовать в общих чертах.

II. «Дом свободного ребенка» как «педагогическая община»

На «Дом свободного ребенка» мы должны смотреть, как на маленькую педагогическую общину, состоящую из детей, руководителей и родителей, — общину, которая стремится в своем строе возможно более приблизиться к типу идеального общества, которая стремится возможно полнее осуществить в своей жизни идеи свободы, братства и справедливости, так как, чем полнее будут осуществлены эти идеи, тем более благоприятной средой в воспитательном и образовательном отношении будет являться та община, которую мы назвали «Домом свободного ребенка».

Конечно, если последний устраивается в деревне (что желательней всего) и если дети там проводят все свое время, никто не будет оспаривать возможности придания ему характера педагогической общины. Иначе обстоит дело, когда «Дом свободного ребенка» устраивается в городе и когда дети проводят там не все время, а только часть дня, когда большую часть времени они проводят в своей семье. Что касается подобного случая, который мы, главным образом, имеем в виду при последующем изложении, то может возникнуть сомнение относительно возможности придания «Дому свободного ребенка» характера педагогической общины. И так как этот пункт важный, существенный и определяющий во всем строе жизни «Дома свободного ребенка», то я считаю необходимым остановиться на нем и ясно и точно определить, что следует разуметь под понятием педагогической общины.

Под словом «община» я понимаю общность дела. Везде, где группа людей соединяется сознательно для одного общего дела, мы имеем общину, причем от характера этого дела и от широты захватываемых им сторон жизни зависит характер и широта самой общины. Понятие общины привыкли соединять с понятием экономических, хозяйственных интересов, но оно гораздо шире и может охватывать не только экономическую сторону жизни, но и все другие стороны ее. «Дом сво-

бодного ребенка» я назвал педагогической общиной, т. е. такой общиной, которая является свободным соединением членов ее для общего всем им педагогического дела, т. е. дела воспитания и образования.

Чем яснее каждый из членов будет сознавать, в чем заключается это дело, тем деятельнее он может работать над созданием, поддержанием и дальнейшим развитием общины, тем прочнее будет сама община и тем более благотворное влияние она будет иметь на своих членов. Надо стремиться поставить дело таким образом, чтобы даже самый маленький ребенок чувствовал себя членом общины и чувствовал, что от его деятельности зависит преуспеяние и развитие общины. Надо приложить все свои усилия к тому, чтобы каждый ребенок, входящий в «Дом свободного ребенка», ясно и отчетливо понимал, что это за учреждение и зачем он сюда приходит. Чем яснее для детского сознания будет поставлена цель учреждения «Дом свободного ребенка», тем правильнее и быстрее, без всяких уклонений в сторону будет развиваться и само это учреждение.

Но какова же эта цель и как бы мы ее формулировали, чтобы она была понятна ребенку? Конечно, надо стремиться таким образом поставить «Дом свободного ребенка», чтобы он сам, всем строем жизни, создавшимся в нем, ясно и без слов, говорил каждому входящему в него ребенку о цели своего существования; но, так как действительность всегда ниже тех идеальных целей, которые ставят себе люди, то надо, чтобы эти идеальные цели ясно стояли перед глазами всех и чтобы действительность не затемняла их истинного значения. Вот почему неустанное напоминание об этих целях всем, и взрослым, и детям, в данном случае, является неизбежным.

Чем же мы ответим ребенку на вопрос о цели учреждения «Дома свободного ребенка»? Скажем ли мы ему, подобно тому, как мы говорим детям, которых отдаем в гимназию, что мы привели его сюда для того, чтобы учиться? Нет, мы ему не скажем этого. Мы ему скажем, что он пришел сюда для того, чтобы жить здесь полной жизнью, что он пришел сюда для свободного труда, для свободной игры, для свободного общения со своими товарищами и с теми взрослыми, которые могут с ним поделиться своими знаниями и вообще теми духовными сокровищами, которыми они располагают, для свободного искания истины, путем самостоятельного занятия наукой, для свободного воплощения красоты, путем самостоятельной работы в области художественного творчества и для свободной работы над самим собой и над той маленькой общиной, в состав которой он вступил, чтобы и он, и эта община становились все выше в нравственном отношении, лучше и совершеннее.

Мы ему скажем, что это учреждение, в которое мы его привели, есть дом счастья, радости, свободы, но, вместе с тем, и серьезного, торжественного отношения к жизни и ее задачам, что, работая вдумчиво и внимательно здесь над задачами жизни, возникающими в этой маленькой общине, он приучится работать на более широком поприще над теми же задачами жизни, только в более увеличенном масштабе. И вот для того, чтобы иметь впоследствии возможность работать наиболее плодотворным образом для своего народа и человечества,

и он сам, и все остальные дети и взрослые, которые работают в этом учреждении, должны приложить все свои усилия к тому, чтобы собрать сюда и воплотить здесь все то лучшее, что только создало человечество в области форм производительного труда, в области науки, искусства, в области форм идеальных отношений между людьми. Может быть, мы ему скажем не буквально в этих словах, а приноравливаясь к его пониманию, но смысл того, что мы должны были бы ему сказать, несомненно, исчерпывается всем вышеперечисленным.

Чем яснее и чем глубже дети (а также, конечно, и руководители, и родители) сознают тот идеал, к осуществлению которого должна стремиться педагогическая община, названная нами «Домом свободного ребенка», и чем в большем размере будет проведен в жизнь общинный принцип, тем более благоприятной средой явится этот последний в смысле общественного воспитания детей, в смысле развития у них уважения к правам другого и способности к общему творческому делу.

В виду этого, с целью пробуждения у детей сознательного отношения к «Дому свободного ребенка» и все большего проникновения их той мыслью, что «Дом свободного ребенка» — педагогическая община, что они — дети — равноправные члены этой общины, наравне со взрослыми (руководителями и родителями), что они — маленькие творцы тех форм жизни, которые создаются в этой общине; большую роль играют детские собрания, а также и общие собрания всех членов «Дома свободного ребенка», и взрослых, и детей. Надо только обращать внимание на то, чтобы в этих собраниях возможно меньше было внешнего, показного, чтобы они были свободным, искренним и вдумчивым обсуждением вопросов жизни. Придание собраниям такого характера, конечно, будет зависеть в очень сильной степени от педагогического такта взрослых руководителей «Дома свободного ребенка».

Что касается характера той педагогической общины, которой должен стремиться стать «Дом свободного ребенка», то относительно этого я считаю необходимым подчеркнуть еще раз следующее. Чтобы быть идеальной в воспитательном отношении общиной, «Дом свободного ребенка» должен охватывать по возможности все стороны жизни человека. Следовательно, он не должен быть только местом учения, но местом жизни, он не должен быть только школой, он должен быть также мастерской, местом производительного физического труда и местом полного удовлетворения всех общественных, эстетических, нравственных и других вопросов ребенка.

«Дом свободного ребенка», если даже он возникает и в городе, должен представлять из себя маленькую хозяйственную единицу, и дети должны принимать деятельную роль в ведении хозяйства в нем.

Он должен также представлять и маленькую трудовую ассоциацию, в которой как дети, так и взрослые ведут тот или другой труд на пользу всей общины, при чем в этом труде значительное место занимает труд физический, столь необходимый наряду с умственным трудом для цельного и гармонического развития ребенка. В этом общественно-необходимом производительном труде, исполняемом для всей

общины, каждый принимает участие в мере своих сил, способностей и уменья.

Общественно-необходимый производительный труд должен играть в «Доме свободного ребенка» первостепенную и основную роль, и только тогда, когда на это обстоятельство устроителями «Дома свободного ребенка» будет обращено должное внимание, только тогда последний станет идеальной средой в образовательном и воспитательном отношении. Только тогда, когда в «Доме свободного ребенка» создастся серьезная трудовая атмосфера, только тогда мы можем быть уверены, что развитие тех детей, которые получают в нем образование и воспитание, пойдет нормальным, здоровым путем.

Наконец, я должен отметить и еще одну очень важную сторону, на которую должны будут обратить свое внимание устроители «Дома свободного ребенка». Надо прилагать все старания к тому и быть постоянно проникнутым этим стремлением, чтобы жизнь «Дома свободного ребенка» по возможности носила характер цельности, единства и гармонии. Стремление внести цельность, единство и гармонию в жизнь «Дома свободного ребенка» должно воодушевлять всех участников этого учреждения, но особенно тех лиц, которые являются его руководителями, которые играют в нем наиболее активную роль.

Руководители должны действовать солидарно друг с другом, взаимно как бы дополняя один другого. Чем больше будет солидарности и единства в действиях руководителей, чем больше будет каждый из них в курсе того, что делается другими, тем успешнее пойдет дело в «Доме свободного ребенка». Если среди руководителей этого учреждения нет единства и полной солидарности, по крайней мере, по самым основным вопросам, то и жизнь его будет вряд ли в состоянии приобрести тот цельный и гармонический характер, при котором она могла бы иметь для детей наибольшее значение в воспитательном и образовательном отношении.

Среди взрослых членов «Дома свободного ребенка» должны царить, сверх того, взаимный контроль и свободная искренняя критика друг друга. Каждый должен открыто высказывать о замеченных им недостатках других, и надо не только не бояться этого высказывания, но радостно итти ему навстречу. Такая взаимная искренняя самокритика должна будет только способствовать установлению более тесных и дружеских отношений среди взрослых членов «Дома свободного ребенка». Тот, кто боится подобной критики, для того на первом плане не интересы дела, а ложное самолюбие, и он должен, прежде всего, побороть это самолюбие, и тогда только он может считать себя годным для работы в подобном учреждении. «Не бояться критики, а желать ее», — вот что должно быть девизом лиц, работающих в «Доме свободного ребенка».

III. Совместное воспитание и образование обоих полов

В «Доме свободного ребенка» мальчики воспитываются совместно с девочками, причем и те и другие одинаково принимают участие во всех работах и занятиях дома.

Совместное воспитание мальчиков и девочек есть лучшее средство к установлению товарищеских отношений между обоими полами, основанных на взаимном уважении друг к другу. Только путем совместного воспитания, начатого с самого раннего возраста и продолжающегося непрерывно вплоть до достижения полной физической и духовной зрелости, можно надеяться достигнуть установления между обоими полами здоровых, нормальных, естественных отношений и можно с успехом бороться против половой распущенности с той и другой стороны.

В раннем пробуждении чувственности в сильной степени виновато было отчасти и раздельное воспитание полов. Отделяя мальчиков от девочек, тем самым искусственным образом подчеркивали их половое противоположение друг другу и обостряли и с той и с другой стороны преждевременный интерес к вопросам пола.

«Дом свободного ребенка» должен будет обратить особенное внимание на правильное сексуальное воспитание детей. Чем больше ему удастся наполнить жизнь детей серьезными, захватывающими их интересами, сделать ее полной и содержательной, чем более ему удастся привлечь детей к интенсивному занятию физическим трудом, тем более ему удастся и предупредить преждевременное половое развитие детей и отклонить его от нездоровых, ненормальных путей удовлетворения чувственных побуждений...

IV. Распределение времени в «Доме свободного ребенка»

Чтобы ясно представить себе план жизни в «Доме свободного ребенка», попробуем наметить примерное распределение того времени, которое дети проводят в этом учреждении. Это время будет дробиться на пять частей, при чем я не берусь намечать наперед ни относительной величины каждой из этих частей, ни их следования друг за другом. Какие же это части?

1) Часть времени будет посвящена общественно-необходимому труду; 2) часть времени будет посвящена удовлетворению детской любознательности или содействию детям в удовлетворении их научных вопросов; 3) часть времени будет посвящена систематическому, но свободному занятию производительным трудом в смысле овладения философией производительного труда вообще, в смысле достижения в этой области способности с наименьшими усилиями достигать наибольших результатов и притом достигать при помощи таких способов и приемов труда, которые не только не вредили бы здоровью и не вели бы к тем или другим физическим недостаткам, но, напротив того, вели бы к здоровому и гармоническому развитию тела; 4) часть времени будет посвящена свободному занятию искусством, и 5) наконец, часть времени будет посвящена отдыху, в течение которого совершается завтрак, и свободным физическим упражнениям (подвижным играм) и вообще всякого рода играм детей.

Дальше мы рассмотрим в отдельности каждую из указанных форм занятий детей, но прежде я должен сделать еще по этому поводу несколько замечаний.

В связи с вопросом о распределении времени в «Доме свободного ребенка» стоит вопрос о том, будет ли там существовать расписание занятий и как и кем оно будет составляться. Расписание занятий, несомненно, будет существовать, причем оно будет детализироваться как для отдельных групп детей, так, по всей вероятности, даже и для тех или других отдельных детей в зависимости от их индивидуальных особенностей.

Имеет очень существенное значение и самый метод составления расписания; он должен быть таков, чтобы в установлении расписания принимали участие и сами дети, так, чтобы проведение его являлось бы для них сознательным осуществлением ими самими поставленной для себя цели, воплощением плана, который они сами выработали, а не плана, извне навязанного им взрослыми.

При составлении расписания детям придется принимать в расчет, что те или другие руководители могут бывать в «Доме свободного ребенка» только в такие-то или такие определенные часы. И вообще, как сложится расписание в подробностях, будет зависеть от тех или других конкретных условий, от материальных средств, от платности или бесплатности труда руководителей, от количества времени, которое они могут отдавать «Дому свободного ребенка» и т. д.

Нам думается, что было бы очень полезно, если бы расписание не имело формы твердо и на очень продолжительное время установленного порядка занятий и если бы дети перед отходом из «Дома свободного ребенка» устанавливали бы для себя план следующего дня. Этому мог бы посвящаться последний час или полчаса, которые они там проводят. Если было установлено расписание на неделю, то перед отходом просматривался бы определенный ими порядок следующего дня и в него вносились бы, сообразно с изменившимися обстоятельствами, необходимые поправки, и, кроме того, обсуждались бы те или другие непредусмотренные общим расписанием подробности и частности.

Кроме того, мы считали бы в высшей степени полезным, если бы дети, прежде, чем расстаться друг с другом, прежде, чем уйти из «Дома свободного ребенка», подводили бы как бы итог прожитому вместе дню. Без такого заключительного аккорда прожитый день является чем-то неполным, незаконченным, и то, что его наполняло, не может получить все то значение, которое оно имело для личности или группы личностей, все равно как неполным и незаконченным является какое-нибудь общественное собрание без резюме председателя, подводящего итог прениям и отмечающего, что достигнуто в смысле освещения того или другого вопроса.

Перед расставанием посвящать последние минуты общей беседе, в которой бросается ретроспективный взгляд на протекший день и, так сказать, сообща оценивается его плодотворность и, вместе с тем, намечается план завтрашнего дня, — что может быть полезнее этого — в смысле развития сознания в каждом ребенке, что он является сам сознательным творцом своей жизни и в смысле развития в нем способности стать таким творцом собственной жизни еще в большей степени тогда, когда он сделается взрослым человеком. Конечно, чем моложе дети, тем труднее, быть может, осуществима развиваемая мною здесь мысль. Но, во всяком случае, ее следует попытаться осуществить с того времени, с какого только окажется возможным.

V. Общественно-необходимый труд

Общественно-необходимый труд играет существенную роль в жизни «Дома свободного ребенка» и потому требует особого внимания и заботливости со стороны тех, кто является руководителями в этом учреждении. Общественно-необходимый труд это — здоровая основа этой жизни. Без нее вся эта жизнь может принять извращенное направление. «Дом свободного ребенка» должен представлять ряд мастерских, вокруг которых будет группироваться все остальное. Чем больше будет таких мастерских, и чем разнообразнее они будут по характеру охватываемых ими деятельностей, тем лучше. Эти мастерские следует поставить таким образом, чтобы они могли по возможности более полно обслуживать «Дом свободного ребенка» как образовательное и воспитательное учреждение. Чем полнее обслуживает «Дом свободного ребенка» сам себя, тем дешевле будет стоить его устройство, а это очень важно в смысле возможно более широкого распространения подобных учреждений[1].

Мастерских удается устроить тем больше, чем больше будет детей в «Доме свободного ребенка» и при том самых различных возрастов, начиная от самых маленьких и кончая самыми большими. Вот почему, когда «Дом свободного ребенка» только что зарождается и когда в нем поэтому преимущественно маленькие дети, он в отношении мастерских будет обставлен гораздо хуже, чем тогда, когда он существует уже несколько лет, когда в нем самый разнообразный контингент детей.

Что касается вообще общественно-необходимого труда, то он должен быть правильно организован. Каждый день должны выясняться совместно с детьми все те работы, которые следует предпринять на следующий день в смысле общественно-необходимого труда и распределяемы по группам детей или между отдельными детьми. Во всяком случае, выяснение подобных общественно-необходимых работ должно происходить не реже одного раза в неделю.

Если распределение работ устанавливается на целую неделю, то все-таки полезно было бы накануне пересматривать работы следующего дня, чтобы вносить необходимые поправки, соответственно с изменившимися обстоятельствами. И вообще говоря, надо добиваться того, чтобы общественно-необходимому труду дети посвящали каждый день известную часть времени, чтобы без такого труда день являлся бы чем-то неполным и незаконченным, чем-то, как бы лишенным своего оправданья.

И при этом хорошо будет, если даже самые маленькие дети будут вносить в этот труд свою хотя бы и ничтожную лепту. И их

[1] Утопия народника Южакова еще раз дает себя знать в этом мелкобуржуазном расчете на «широкое распространение» народного просвещения без предварительного завоевания массами политической власти у крепостников и у буржуазии. — *Н. Ж.*

не потребуется к этому принуждать, потому что это идет навстречу их естественному стремлению к деятельности, которую они проявляют с тем большею охотою, чем больше видят в ней смысла и чем больше сознают, что их работа необходима для других.

Чтобы быть возможно более ясным, я попробую перечислить в виде иллюстрации, те виды общественно-необходимого труда, которые могут иметь место в «Доме свободного ребенка». Из них для «Дома свободного ребенка», который возникает в городе, мы можем отметить следующее:

1. Поддержание помещения и вещей, находящихся в нем, в сохранности, чистоте и опрятности (уборка комнат, расстановка вещей по местам и т. д.). Составление инвентаря всего имущества. Запись материалов, расходуемых для работ.

2. Изготовление завтрака (покупка провизии, ведение книги расходов по кухне, взвешивание количества необходимой провизии соразмерно с количеством детей, мытье посуды, стирка полотенец и т. д.).

3. Изготовление для «Дома свободного ребенка» тех и других необходимых предметов (столы, табуретки, скамеечки, подставки для галош, вешалки, дощечки для подавания пищи на стол и для кухонных операций, полки для книг и для посуды, или для необходимых материалов для работы, ящики для хранения в них вещей или провизии, лестницы для цветов и т. д.).

4. Изготовление тех или других необходимых орудий для работ (киянки, верстаки, стеки для занятий с глиной, станок для сшивания книг и т. д.).

5. Изготовление игрушек для детей (кубики, материалы для цветов и т. д.).

6. Изготовление простейших необходимых учебных принадлежностей и пособий (пеналы, глобус, электрофор, электрическая машина, волшебный фонарь, камера-обскура, различные геометрические фигуры и т. д.).

7. Изготовление предметов для украшения «Дома свободного ребенка» (картины, рамки для картин, орнаменты, скульптурные работы).

8. Шитье полотенец, передничков для детей, запасной одежды, вязание чулок.

9. Клейка из картона коробочек для хранения припасов для научных коллекций.

10. Уход за растениями, за аквариумом, за террариумом, за животными, если таковые будут.

11. Переплет книг для библиотеки «Дома свободного ребенка» и поддержание библиотеки в порядке и т. д. и т. п.

В том случае, если «Дом свободного ребенка» устраивается не в городе, а за городом, в более идеальной естественной обстановке, среди природы, среди лугов, лесов и полей, сверх всех вышеперечисленных видов общественно-необходимого труда, могут быть организованы все виды земледельческих работ, заведена ферма (молочное хозяйство), уход за скотом, птицами, устроена кузница и т. д. Но практически это не везде и не всегда осуществимо, и трудно сказать, когда это сделается осуществимым для широких масс населения. Вот почему я в своем

очерке беру менее благоприятный случай и предполагаю, что «Дом свободного ребенка» устраивается в городе. В этом последнем случае коррективом к отсутствию идеальной естественной обстановки могло бы служить устройство для детей на летнее время, часть весны и осени, земледельческой педагогической колонии.

При невозможности осуществления «Дома свободного ребенка» в деревне во всяком случае следует предпочитать окраины города центру, так как на окраинах меньше чувствуется сутолока городской жизни и легче найти такое помещение, которое располагало бы обширным двором и, быть может, даже садом. При этом, если даже подобный сад имеет миниатюрные размеры, то и такой миниатюрный сад способен сыграть большую роль в воспитании и образовании ребенка. В некоторых местах Западной Европы это поняли и там существует движение в пользу школьных садов. При интенсивной культуре, при применении всякого рода искусственных минеральных удобрений даже маленький клочок земли может принести очень много.

VI. Свободные занятия детей научными предметами

Я перехожу теперь к вопросу об изучении детьми тех или других научных предметов. Как оно будет поставлено в «Доме свободного ребенка»? Прежде всего это будет свободное изучение. Оно будет лишено принудительной формы урока, как тяжелая барщина, тяготеющего над детьми в современных школах. В «Доме свободного ребенка» не будет уроков, там будут иметь место свободные занятия детей научными предметами.

И содержание этих научных занятий будет несколько иное, чем то, которое приходится наблюдать в современных школах. Прежде всего они не будут оторваны от жизни вообще и в частности от жизни детей, от настоящей, действительной, непосредственно ими переживаемой жизни, с ее хотя бы и повседневными, но глубоко их захватывающими интересами.

Они будут, далее, находиться в тесной связи с прикладным знанием, с производительным трудом.

Ребенок по натуре своей утилитарист и практик, только в более позднем возрасте начинает просыпаться чисто теоретический интерес к знанию, и чем более глубокие корни будут пущены этим теоретическим интересом в практике жизни, тем он сам окажется жизненнее, живучее, устойчивее и плодотворнее.

Наконец, и на что мы должны обратить особенное внимание, эти свободные занятия детей научными предметами не только не будут исключать искусства, поэзии, но будут иметь тенденцию впитать в себя как можно больше элементов искусства. Ребенку не свойственно абстрактное мышление: мир его знаний стремится захватить в себя как можно больше элементов поэзии. Сухое знание без нежной, тонкой дымки поэзии не может глубоко захватить ребенка и не может оставить в его душе прочные следы. И мы не видим в этом большого вреда. Было бы хорошо, если бы не только для ребенка, но и для взрослого науки преподносились в более живой, поэтической форме.

Вреда для науки от этого не последует, но тем глубже она будет проникать в человеческую душу и впитываться этою последней.

Попробуем наметить, хотя, конечно, в самых общих чертах, те возможные отрасли знания, которые первоначально найдут себе место в «Доме свободного ребенка». Если дальше их и перечислю, каждую в отдельности, то это не значит, что и для детей они с самого же начала и всегда будут являться как нечто строго обособленное и изолированное. Наоборот, руководители «Дома свободного ребенка» всегда будут стремиться поставить дело так, чтобы научное знание являлось для детей как нечто цельное и единое и чтобы они пришли к живому сознанию той связи, какая существует между различными явлениями в мире и соответствующими им отраслями знания. Вот почему в тех беседах, которые будут иметь место в «Доме свободного ребенка», в один и тот же час дети будут, быть может, касаться вопросов, принадлежащих самым разнообразным областям знания.

Вообще надо заметить, что чем моложе дети, тем желательнее, чтобы число лиц, руководящих их свободными научными занятиями, было по возможности меньше, так как только это даст возможность установить необходимую цельность знания и избегнуть преждевременной специализации научных интересов ребенка. Чем многостороннее может раскидываться его научный интерес в детстве, тем устойчивее будет впоследствии его интерес к той или другой отрасли знания и тем более разовьется в нем привычка, какую бы специальную науку он ни изучал, всегда искать и стремиться устанавливать связь этой науки с другими науками, — одним словом, занимаясь частностями, никогда не упускать из вида целого.

Желательно поэтому, чтобы лица, руководящие занятиями маленьких детей, были скорее энциклопедистами, чем специалистами в той или другой области знания. По мере того, как начнет развиваться и дифференцироваться научный интерес ребенка, начнет увеличиваться и число его необходимых сотрудников в деле завоевания себе знания, в числе этих необходимых сотрудников появятся и всякого рода специалисты; но и тут, при выборе между специалистами, следует отдавать предпочтение тем, которые, наряду с основательным знанием своей специальной науки, не лишены понимания ее связей со всеми другими областями знания, т. е. обладают хотя бы до некоторой степени тем, что можно назвать философским образованием...

Что касается программ по каждой области знания, то они сложатся естественно и само собою мало-помалу, и сложатся, по всей вероятности, в несколько иной форме, чем какую имеют программы, осуществляемые обычно нашими учебными заведениями. В «Доме свободного ребенка» создадутся *естественные программы*, приноровленные к природе и жизни детей, получающих там свое образование. А такие программы не могут быть предписаны и продиктованы извне, они могут только вырасти изнутри, и я взял бы на себя неблагодарную задачу, если бы занялся составлением их.

(«Новые пути воспитания и образования детей», изд. 2-е, Москва 1923 г., стр. 7—22)

С. Т. и В. Н. Шацкие[20]

БОДРАЯ ЖИЗНЬ

(1915 г.)

Со словом «дети» всегда связывается представление о чем-то неугомонном, шумном, неустойчивом. Они так часто надоедают, так заставляют тревожиться, так много с ними хлопот, и почти никогда жизнь их не укладывается в те формы, которые, из чувства любви к ним, стараются ей придать. И как много «дурных поступков», с которыми так трудна борьба! Не происходит ли это от того, что в этих подвижных и часто слишком подвижных руках, ногах и головках накопляется постоянно неиссякающий избыток энергии, которому надо дать хоть какой-нибудь выход?

С. Т. Шацкий

Ребенок хочет быть активным, ему надо разрядить свои силы, но условий, благоприятных для этого, окружающая его жизнь часто не дает. Не нужно ли употребить все усилия для того, чтобы создать для проявления детской жизни подходящие условия?

В особенности этот вопрос важен по отношению к городу.

При всей сложности городской жизни, при этом огромном скоплении вечно занятых своими делами людей, создающих, худо ли, хорошо ли, но свою собственную жизнь, очень мало места для детской жизни с ее особым укладом. Дети в городе живут жизнью взрослых; не понимая этой жизни и не разбираясь в ней, они принимают эту жизнь со всеми ее хорошими и дурными сторонами. Дурные стороны нашей жизни, как более яркие и внешне более понятные, находят в детях — подражателях по самой своей природе — невольных, но верных последователей. Конечно, чем хуже жизнь взрослых, тем гибельнее она сказывается на детях.

Авторы настоящей книжки имели много случаев наблюдать детей на окраине Москвы, в Бутырском районе.

У детей нет детства. Тяжесть жизни вторглась в него и разрушила. Отсюда злоба, брань, кражи, азартные игры, все — вплоть до пьянства и разврата. Мы стояли лицом к лицу с этими явлениями.

Неудивительно, что захотелось страстно искать путей, которые помогли бы дать детям необходимые для них впечатления их детской, а не «взрослой», столь несвойственной им жизни. Захотелось помочь детям быть детьми...

26 мая мы ждали детей, которые приехали не все сразу: в первую очередь приехало 25, остальные должны были приехать через несколько дней. Уже железная дорога дала много впечатлений; наша же местность, после первого охватывающего каждого городского жителя впечатления простора, свободы, самый дом, так непохожий на городские постройки, не всех удовлетворили. Некоторые девочки даже казались разочарованными: «И мы тут одни будем жить? А не страшно это? Совсем, как в лесу!»

Впрочем, такие настроения были очень непродолжительны, и скоро дети все примирились с непривычной для них обстановкой. Многие же с самого начала были в восторге. Сейчас же, наскоро закусив, принялись устраиваться: прилаживать кровати, набивать мешки сеном, а наиболее экспансивные забыли про все и помчались в лес и овраг знакомиться с местами. Долго в этот вечер не могли угомониться ребята; разговоры то затихали, то снова разгорались, и большого труда стоило уговорить их лечь спать. Но сон был недолог: уже в 4 часа утра всех поднял на ноги неистовый крик: «Вставайте, вставайте!» Оказалось, что один из мальчиков, проснувшись и увидав, что солнышко всходит и на дворе очень светло и хорошо, решил, что самая пора всем вставать, и большинство мальчиков с неиссякаемым восторгом вскочили и опять побежали знакомиться с новыми местами.

Утром после чаю мы попросили всех собраться, чтобы поговорить о нашей жизни и ее порядках. Конечно, это первое собрание совершенно не носило характера организованного. Дети ждали, что будет. В Москве долго готовились, говорили, мечтали — теперь надо осуществлять.

Все сидели на лавках друг против друга и молчали. Говорить начали сотрудники. Детям был поставлен вопрос: «Есть всем захочется: кто будет готовить? На сегодня готовят сотрудники, а дальше как?» Среди детей было большое смущение. «Как же... мы не умеем», — высказался один кто-то за всех. — «Неужели никто из девочек никогда не помогал матери готовить?»

Тут вызвались 2—3 девочки, остальные же объяснили, что матери не пускают на кухню: «Нечего тут мешаться!»

— Ведь это же не такая беда, если не умеешь: можно научиться, лишь бы была охота. Здесь выучитесь, дома будете матери помогать.

— И мальчики будут?

— Конечно, разве поваров не бывает? И они поучатся. Вот посмотрите, Шурка (один из старых колонистов) может сварить обед, а раньше не умел.

Ребята оживились. Одна из сотрудниц взялась первое время быть на кухне, пока все хоть немного попривыкнут.

— Теперь надо вам сказать, что повара будут делать на кухне: готовить обед и ужин, мыть кухонную посуду и стол и подметать пол. Надо составить очередь, кто с кем будет дежурить на кухне.

Нужно там троих, и лучше, если будет один большой или хоть немного знакомый с кухней, а остальные двое маленьких.

Среди всеобщего оживления и суеты стал составляться список очередей. Дети столпились все около записывающего, переговаривались друг с другом, искали себе старших. С трудом составился этот первый список. Не всем пришлось устроиться в той компании, где хотел, так как старших и опытных относительно колонистов нехватило на всех.

— Еще вопрос, — говорит сотрудница, — кто будет ставить самовары, подавать чай, мыть чайную посуду? На каждый день надо троих. Я предлагаю так сделать, чтобы очередь поваров, отбыв свое дежурство, на следующий день была уже уборщиками. Хорошо?

— Хорошо, хорошо!

— Но это еще не все: у нас теперь, как оказывается, каждый день занято шестеро. А что же будут делать остальные?

На некоторое время воцарилось всеобщее смущение.

— Работать где-нибудь, — последовал, наконец, нерешительный ответ.

— Где же работать?

Молчание.

— Вот, посмотрите кругом дома, да и как раз около террасы: сколько валяется мусора, щепок, досок, обрубков от постройки! Если уж нам всем приходится здесь жить, то давайте для первого разу и приберем все, чтобы видать было, живут тут настоящие люди или нет.

Все подымаются с мест, очевидно начать хоть с чего-нибудь хочется:

— Это какая же работа? — слышатся храбрые голоса.

— Подождите чуть-чуть, еще не все у нас кончено. Я вот предлагаю нашим колонистам на первое время собираться так же, как и сегодня, два раза в неделю, потому что сами увидите, что новых дел у нас будет сразу очень много.

— Ладно, все согласны. Теперь вот что делать, куда убирать мусор?

— Делать надо вот как: стружки сносите подальше от дома, мы их сожжем, а щепки, доски и вообще, что годится для топки, сложим около кухни: это будут наши дрова.

На этом и кончился наш первый разговор с детьми. Трое первых «поваров» и трое «уборщиков» пошли с сотрудниками на кухню и в кладовую, где хранилась посуда. Остальные с жаром набросились на щепки. Скоро оказалось, что руками таскать щепки и расчищать площадку от мусора неудобно: надо носилки, грабли, лопаты. Носилки тут же принялись наскоро делать, появились молотки, гвозди, пилы; железные грабли надо было насадить на палки. Сносить стружки для костра было весело в ожидании большого удовольствия развести огонь; щепок и обрезков быстро накопилась большая куча. Но подбирать мусор граблями, скрести землю, когда зубья то и дело зацепляются за корни, укладывать щепки в порядке, чтобы куча не развалилась, починять сломавшиеся тут же носилки — требовало уже некоторых усилий над собой. Скоро загорелся костер, и все столпились вокруг, любуясь огнем. Работа приостановилась... Такой же характер работ наблюдался вначале почти везде, кроме кухни, где всякий,

даже совершенно непривычный к работе, понимал, что нельзя из кухни убежать, оставить дело, нельзя и медлить с работой, которая к тому же вся состояла из разного рода небольших задач — принести дров, воды, вымыть крупу, нарезать картофель, овощи и т. д. Да и как же бросить эту работу и уйти погулять, посмотреть, что другие делают, если при этих условиях колония может остаться без обеда?

Таким образом успех работ только связан был с тем значением, которое они имели для житья ребят в колонии.

И чем больше мы жили с детьми, тем более убеждались, что путь приучения к работе очень постепенен, очень сложен, несмотря даже на очевидное желание очень многих колонистов «поработать», чтобы хотя этим доставить удовольствие сотрудникам, как это и было сперва.

Когда площадка вокруг дома была приведена в порядок, наступила очередь огорода. Другой работы и быть не могло: она была единственной, которая не ограничивала жизнь колонии настоящим, а таила в себе нашу заботу и о будущем. Но надо сказать, что эта работа была очень трудна, и если бы не старшие колонисты, то с нею не пришлось бы справиться.

Тяжелая глина была перед тем раз вспахана, нужно было перекапывать, разбивать большие комки, которые уже порядочно ссохлись в жаркую погоду, стоявшую в то время. Хотя время для посадок было уже упущено, но нужно было побольше разрыхлить землю, чтобы подготовить почву для следующего года. Впрочем, и в этом году более удобные места огорода были удобрены, и кое-что посеяно — горох, редиска, салат и посажено несколько кочнов капусты, чтобы попросту показать детям, что их труды не так уж бесплодны даже в это лето.

Одна из следующих общих бесед касалась вопроса, очень важного для всех, сколько времени работать?

Дети видели сами, что дела у нас много. Мы предложили работать в два приема: утром, когда еще солнце не успело подняться высоко, и вечером, когда жара уже спадет; в общем выходило по тому времени, которое до сих пор употреблялось на работу, 5 часов: 3 до обеда и 2 после него. Кстати тут же установили и распределение нашего дня: вставать в 7 часов, в 8 — чай, после чая работать, в 12 — обед, в 4 — чай, после — работа, в 8 — ужин и в 9½ — ложиться спать. На работах в огороде, ввиду его трудности, стали применять такую меру: через каждые 20 минут работы — 10 минут отдыха.

Во время отдыха дети усаживались где-нибудь в тени. Тут завязывались разговоры, в которых все принимали очень живое участие, критиковали наши порядки или, правильнее сказать, то, что никак не могло еще наладиться в нашей жизни; сотрудники очень были довольны этими непринужденными беседами, которые заставляли детей шевелить мозгами и вели к тому, что помаленьку складывалось наше общественное мнение. Бывали и очень удачные моменты дружной и бодрой работы. Появлялась хоть маленькая, но все-таки радость труда. Конечно, без старших такого оживления не было, ибо на первых порах пример играет всегда огромную роль.

В отдельных случаях можно было с особенным удовлетворением

отметить проявление даже интереса и, пожалуй, чувства некоторой ответственности за свою работу, которая, конечно, была очень примитивной — исполнить данную работу не потому, что она себе кажется важной, а потому, что об этом много говорят, что у нас надо работать, или потому, что этого хотят сотрудники.

Очень скоро по приезде детей жизнь выдвинула новые обязанности. Первое время за провизией и всем инвентарем смотрела одна из сотрудниц. На одной из общих бесед мы предложили детям выбрать кого-нибудь из их среды для того, чтобы выдавать поварам провизию, считать, сколько стоит продовольствие на каждый день, следить за тем, что из провизии у нас на исходе. Такой «экономкой» выбрали без всяких возражений девочку 11 лет, которая была известна уже своей положительностью и аккуратностью, на 2 недели. Эта «экономка» блестяще выполнила свои обязанности, и в виде особого признания ее заслуг просили ее после еще подежурить неделю. Интересно было то, что дети немножко и гордились ею, особенно девочки. Ее успех подействовал и на мальчиков: они решили доказать, что и среди них найдется «эконом» не хуже. К тому времени, когда должен был кончиться срок «экономки», и нужно было выбирать ей заместителя, мальчики, главным образом маленькие, сговорились и выставили своего кандидата, который и был избран, несмотря на слегка презрительные возражения девочек, считавших область домашнего хозяйства своей специальностью. Мальчик оказался добросовестным, даже очень требовательным «экономом».

На собрании чувствовалось, что нашла некоторая «полоса» создавать новые должности: изобрели «хлебодара», который должен был резать хлеб; должность эта исполнялась до сих пор любителями и была не из таких уже легких: резать хлеб приходилось четыре раза в день, и каждый раз немалое количество кусков. Затем выбрали «инструментальщика» — заботиться о наших инструментах и еще одного «писаря» или «секретаря», который должен был записывать решения наших собраний. Относительно необходимости собраний у детей не возникало вопросов, так как на них обсуждались вполне понятные детям наши хозяйственные дела; еще, пожалуй, более близко было для детей распределение дежурств, где приходилось самим заботиться о том, чтобы одному не приходилось дежурить чаще, чем другому; кроме того, было интересно подобрать для своей группы более или менее близких товарищей и, наконец, важно было получить в свою группу опытного колониста, что значительно облегчало работу. Интересовали ребят, конечно, более с внешней стороны и выборы.

Таким образом, дети стали принимать в собраниях более активное участие. И постепенно на них, кроме всяких хозяйственных дел, стали подниматься вопросы о взаимоотношениях, обсуждаться несоответствующее нашим порядкам поведение кого-либо из колонистов; стали высказываться и мысли относительно улучшения жизни колонии.

Чаще же всего возникал боевой наш вопрос — о работах. Еще при первых затруднениях, старшие колонисты стали падать духом и высказывать нам, что «с такими лентяями ничего не выйдет», что «эти

ничего не понимают», больше развлекаются, чем работают, а один даже, воспользовавшись случаем, когда пришлось работать в стороне от других, «прямо-таки заснул», и что «это ужасно».

Приходилось их ободрять, говоря, что все это временно, у нас еще есть хорошее будущее; напоминали им и начало их же собственной жизни в прежней колонии, когда сначала и не хотелось работать, а после привыкли и полюбили. С нашей точки зрения эти работы не были уже так плохи: ценна была ведь не самая работа, а рабочие настроения, которые появлялись все чаще и чаще. Но нетерпеливой молодежи казалось, что приучаться довольно было времени, пора уже и «по-настоящему».

Все-таки хорошо было убедиться, что многие дети стали более сознательно относиться к делу, и уже сами начинают высказывать недовольство работами, а не только старшие. Объяснения неудовлетворительности работ были не очень различны и сводились в сущности к тому, что на работах должны присутствовать и сотрудники: и порядку больше, и веселее. Но сотрудникам было очень много везде дела, пока все налаживалось, и не всегда можно было работать с ребятами. Думали, как поправить дело.

Старшие мальчики предложили выбрать «смотрителей», дело которых не «надзирать или там наказывать, а говорить, где какая работа, как ее делать, поправлять инструменты во время работы и работать, конечно, самим». Против смотрителей не возражали и сотрудники, хотя неудача этой меры была довольно ясна. Но пусть колонисты призадумаются и ищут сами путей для улучшения работы...

Мы начали работу в колонии с труда, с организации хозяйственной, чисто практической стороны нашей жизни.

Такое начало было неслучайным. Оно явилось как определенный вывод из трехлетнего опыта той маленькой колонии[1], о которой было упомянуто на страницах 4—5 настоящей книги. Привлекая детей к труду, который в условиях жизни колонии казался детям необходимым (варка пищи, уборка посуды, комнат), мы не могли считать, что все другие формы труда могут быть также понятны (рытье канав, проведение дороги, огород и корчевка). Они могли быть начаты ради инстинкта движения, ради привлекательной игры мускулов, словом, ради интереса к этим работам, отчасти связанным в то же время с мыслью о «будущем» колонии. В этом деле нельзя было торопиться; мы ждали долго, пока новые впечатления станут привычными.

В трудовой жизни было много «трений»; это зависело и от простой непривычки к труду и к новому укладу жизни и от неорганизованности самих работ; и нужно было устроить жизнь так, чтобы детям было легче трудиться. Поэтому дети привлекались к обсуждению сначала практических дел в колонии; детские собрания стали скоро необходимы для того, чтобы вся жизнь в колонии шла более стройным, организованным путем. Но от этих деловых собраний до детской общественности было еще далеко.

[1] См. книжку «Дети — работники будущего», изд. «Посредник».

Итак, первыми нашими шагами были налаживание хозяйства и организация труда.

Следующие усилия нами были направлены на то, чтобы сделать жизнь в колонии более приятной, уютной и красивой. Это было опять-таки практическое требование. И правда, если люди живут долго вместе, то хочется чем-нибудь скрасить общую жизнь, чтобы не надоесть друг другу.

Инстинктивное требование красоты привело к появлению в нашей среде элементов искусства, которое, таким образом, вошло в наш обиход не случайным образом, а выросло из осознанных требований жизни; колония запела, заплясала, заиграла... Это много способствовало пониманию радости в труде: с этой стороны труд наиболее понятен детям.

Так складывалось наше маленькое общество на первых порах. Но до установления прочной общественности было все же далеко: следовало широко раздвинуть рамки нашей жизни и сильно углубить ее, чтобы добиться удовлетворяющих наши требования результатов.

Интересно было отметить, что всякий раз, когда в каком-нибудь отношении жизнь колонии становилась более определенной, всегда находились колонисты, которые не могли примириться с нею и должны были покинуть нас. В особенности это было естественно для тех детей-подростков, привычки которых, приобретенные их жизнью в городе, больше подходили ко взрослым, чем к детским. Такие случаи были, конечно, тягостны для нас, но и приносили свою долю пользы, так как не позволяли нам закрывать глаза на действительность. Мы видели, как еще много нужно работать, чтобы добиться установления такого уклада жизни колонии, который естественно привлекал бы к себе детей. Для этого нужно пройти еще долгий путь изучения детской жизни, найти, что такое детский труд, детское искусство, детская наука и социальная жизнь. Только тогда можно будет думать о полной жизни колонии, дальнейший прогресс которой будет заключаться в достижении все большей и большей простоты. Глубокие задачи и простота их осуществления — таков жизненный путь колонии. До этого опять-таки было далеко.

Итак, колония шла к созданию общества, но не детского только, а общества детей и взрослых. Руководители должны быть членами колонии, подобно детям, но они в то же время регулируют общую жизнь и изучают ее, чтобы самим не стоять на месте, вводить все новые и новые пути для совершенствования нашей жизни. Поэтому наша колония, хотя живет и немного, но имеет большую историю неудач и завоеваний.

Авторы твердо надеются не ограничиваться описанием первых трех лет существования колонии: она продолжает жить и расти. Но мысль о том, что можно когда-нибудь им стать «опытными» руководителями колонии или даже «колоний», не приходит в голову. Ни в каком случае нельзя смотреть на работу, описанную на предыдущих страницах, как на результат большой опытности в деле воспитания.

Воспитание прежде всего дело жизни, очень глубокой и разнообразной, а поэтому оно не вкладывается в определенные рамки, да и

нельзя быть достаточно опытным в этом деле: чем больше этой опытности, тем больше и ясного сознания, чего еще можно достигнуть; да и мало того, что можно, но и «нужно», иначе получится остановка и уничтожение жизненности, работа перейдет в шаблон, в повторение того, что было раньше, замкнется в определенные, неподвижные формы.

Чтобы избежать этого, надо было призвать на помощь личное творчество и вызывать такое же у детей. По нашему глубокому убеждению, начатки творческой силы существуют почти у всех, у маленьких и у больших людей — надо лишь создать для проявления ее подходящие условия. К стремлению создать такие условия и сводилась в конце концов описываемая работа.

Мы ничего не говорили о запросах детского ума. Это произошло потому, что их было очень мало: не пришло, вероятно, время. Все же попытки возбудить детскую любознательность были: они только не находили пока для себя почвы.

(По изданию: Москва 1915 г., стр. 3—4, 10—17, 181—183)

DjVu – библиотека сайта
www.biografia.ru

ГЛАВА VI

ЛЕНИН, СТАЛИН И ПАРТИЯ БОЛЬШЕВИКОВ В БОРЬБЕ ЗА НАРОДНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ В ГОДЫ РЕАКЦИИ И НОВОГО РЕВОЛЮЦИОННОГО ПОДЪЕМА

В. И. Ленин

К ВОПРОСУ О ПОЛИТИКЕ МИНИСТЕРСТВА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ [21]

ДОПОЛНЕНИЯ К ВОПРОСУ О НАРОДНОМ ПРОСВЕЩЕНИИ

(1913 г.)

Наше министерство народного, извините за выражение, «просвещения» чрезвычайно похваляется тем, что расходы его растут особенно быстро. В объяснительной записке премьера и министра финансов к росписи на 1913 год находим свод данных о смете министерства народного якобы просвещения за послереволюционные годы. С 46-ти миллионов рублей в 1907 году эта смета поднялась до 137-ми миллионов в 1913 году. Увеличение громадное: почти втрое за каких-нибудь шесть лет!

Напрасно только наши казенные хвалители полицейских «порядков» или *беспорядков* в России забывают, что до смешного маленькие цифры в процентном исчислении их возрастания растут всегда с *«громадной»* быстротой. Если нищему, имеющему три копейки, вы дадите пятачек, увеличение его «имущества» сразу будет «громадное»: на целых 167%!

Не следовало ли министерству, если бы оно не преследовало цели *затемнения* народного сознания и *сокрытия* нищенского положения народного образования в России, привести *иные данные?* Именно не следовало ли привести данные, сравнивающие не сегодняшний наш пятачек со вчерашним нашим алтыном, а данные, сравнивающие то, что мы имеем, с тем, что *необходимо* цивилизованному государству? Всякий, кто не хочет обманывать себя и обманывать народ, должен признать, что такие данные министерство *обязано* было привести, — что, не приводя *таких* данных, министерство не исполнило своего долга. Вместо *разъяснения* народу и народным представителям наших государственных нужд, министерство *затемняет*

эти нужды, занимаясь глупой казенной игрой в цифирьки, казенным пережевыванием старых, ничего не разъясняющих цифр.

В моем распоряжении нет, конечно, и сотой доли тех средств и тех источников ознакомления с делом народного образования, которыми располагает министерство. Но я все же постарался добыть хоть *некоторые* источники. И я смело утверждаю, что я смогу привести вам *бесспорные,* официальные, данные, действительно *выясняющие* положение нашего казенного народного «затемнения».

Я беру официальный, правительственный «Ежегодник России» на 1910 год, — издание министерства внутренних дел (С.-Петербург, 1911).

Я читаю в нем на странице 211-ой, что *все* число учащихся в Российской Империи, соединяя вместе и низшие и средние и высшие школы и учебные заведения всех видов, составляло в 1904 году 6.200.172 человека, а в 1908 году — 7.095.351 человек. Увеличение налицо. *Пятый* год, год великого пробуждения народных масс в России, год великой народной борьбы за свободу под руководством пролетариата, этот год *заставил* даже наше казенное ведомство сдвинуться с мертвой точки.

Но посмотрите, на какое *нищенство* осуждены мы, благодаря сохранению казенщины, благодаря всевластию крепостников-помещиков, *даже* при условии наиболее быстрого «ведомственного» прогресса.

Тот же «Ежегодник России» там же рассчитывает, что на 1.000 жителей приходится в России 46,7 учащихся в 1908 году (в 1904 году было 44,3 учащихся на 1.000 жителей).

О чем говорит эта цифра, которую министерство народного просвещения поленилось сообщить Думе из изданий министерства внутренних дел? О чем говорит эта пропорция: *менее 50 учащихся* на 1.000 жителей?

Она говорит, господа защитники казенного народного затемнения, о *невероятной* отсталости и дикости России благодаря всевластию крепостников-помещиков в нашем государстве. Число детей и подростков школьного возраста составляет в России свыше 20%, т.-е. свыше *пятой доли* всего числа жителей. Эту цифру не трудно было бы узнать *даже* господам Кассо и Коковцову через своих департаментских чиновников.

Итак, детей в школьном возрасте 22%, а учащихся 4,7%, то-есть *почти впятеро меньше!!* Это значит, что около *четырех пятых* детей и подростков в России *лишено* народного образования!!

Такой дикой страны, в которой бы массы народа настолько были *ограблены* в смысле образования, света и знания, — такой страны в Европе не осталось ни одной, кроме России. И эта одичалость народных масс, в особенности крестьян, не случайна, а *неизбежна* при гнете помещиков, захвативших десятки и десятки миллионов десятин земли, захвативших и государственную власть, как в Думе, так и в Гос. Совете, да и не только в этих учреждениях, сравнительно еще *низших*...

Четыре пятых молодого поколения осуждены на безграмотность крепостническим государственным устройством России. Этому отупению народа помещичьею властью соответствует безграмотность в России. Тот же правительственный «Ежегодник России» считает (на странице 88-й), что в России грамотных всего 21% населения, а за вычетом (*из населения*) детей *до-школьного* возраста, т.-е. детей до 9 лет, всего 27%.

А в цивилизованных странах неграмотных нет вовсе, как в Швеции и в Дании, или неграмотных всего 1—2%, как в Швейцарии и Германии. Даже отсталая Австро-Венгрия создала для своего славянского населения условия жизни *неизмеримо* более культурные, чем крепостническая Россия: в Австрии 39% неграмотных, в Венгрии 50%. Следовало бы *подумать* над этими цифрами нашим шовинистам, правым, националистам и октябристам, если бы они не ставили своей «государственною» целью — самим отучиться думать и народ отучить думать. Но, если сами они уже отучились, то народ в России все больше *учится* думать, — думать и о том, какой класс своим господством в государстве осуждает русских крестьян на нищету материальную и нищету духовную.

Америка принадлежит *не* к передовым странам по числу грамотных. В ней почти 11% неграмотных, а среди негров 44% неграмотных. Но американские негры все же *более чем вдвое* лучше поставлены в отношении «народного просвещения», чем русские крестьяне. Американские негры, как ни придавлены они к стыду американской республики, все же счастливее русских крестьян, — а счастливее они потому, что американских рабовладельцев народ ровно полвека тому назад разбил на голову, раздавил эту гадину, смел начисто рабовладение и рабовладельческий государственный строй, рабовладельческие политические привилегии в Америке.

Господа Кассо, Коковцовы и Маклаковы научат и русский народ подражать американскому примеру.

В Америке учащихся было в 1908 году *17 миллионов,* то-есть *192 учащихся на тысячу жителей — более чем вчетверо* больше против России. Сорок три года тому назад, в 1870 году, когда Америка только еще *начинала* строить свою свободную жизнь, после *очистки* страны от рабовладельческих зубров, — сорок три года тому назад в Америке было 6.871.522 учащихся, т.-е. больше, чем в России 1904 года и *почти* столько же, сколько в России 1908 года. Но и тогда, в 1870 году, на 1.000 жителей в Америке было 178 *(сто семьдесят восемь)* учащихся, т.-е. без малого вчетверо больше, чем в *современной* России.

Вот вам, господа, новое доказательство того, что России *еще* предстоит отвоевать себе упорной, революционной борьбой народа *ту свободу,* которую полвека назад приобрели себе американцы.

Смета министерства народного затемнения в России определена на 1913 год в 136,7 миллионов рублей. Это составляет на одного жителя (170 миллионов в 1913 г.) всего по 80 копеек. Даже если принять ту цифру «общей суммы расходов казны на просвещение», которую дает г. министр финансов на странице 109-ой своей объяснительной записки к росписи, именно цифру 204,9 миллионов рублей, все же мы получим только 1 руб. 20 копеек на одного жителя. В Бельгии,

Англии, Германии сумма расходов на народное образование составляет 2—3 рубля и даже 3 руб. 50 коп. на одного жителя. В Америке в 1910 году тратилось на народное образование 426 миллионов долларов, т.-е. 852 миллиона рублей, т.-е. по 9 руб. 24 коп. на 1 жителя. Сорок три года тому назад, в 1870 году, американская республика расходовала на народное образование 126 милл. рублей в год, т.-е. *по 3 руб. 30 коп.* на 1 жителя.

Нам возражают, конечно, казенные перья и казенные слуги, что Россия бедна, у нее нет денег. О да, Россия не только бедна, она — нищая, когда идет речь о народном образовании, зато Россия очень «богата» расходами на крепостническое государство, помещиками управляемое, расходами на полицию, на войско, на аренды и десятитысячные жалованья помещикам, дослужившимся до «высоких» чинов, на политику авантюр и грабежа вчера в Корее или на реке Ялу, сегодня в Монголии и в турецкой Армении. Россия *всегда* останется бедной и нищей в отношении расходов на просвещение народа, *пока* народ не просветится настолько, чтобы свергнуть с себя гнет крепостников-помещиков.

Россия бедна, когда речь идет о жалованье народным учителям. Им платят жалкие гроши. Народные учителя голодают и мерзнут в нетопленных и почти не жилых избах. Народные учителя живут вместе со скотом, который крестьяне зимой берут в избу. Народных учителей травит любой урядник, любой деревенский черносотенец или добровольный охранник и сыщик, не говоря уже о придирках и преследованиях со стороны начальства. Россия бедна, чтобы платить честным работникам народного просвещения, но Россия очень богата, чтобы кидать миллионы и десятки миллионов на дворян-тунеядцев, на военные авантюры, на подачки сахарозаводчикам и нефтяным королям и тому подобное.

Еще одна, последняя цифра из американской жизни, господа, — чтобы показать угнетенным русскими помещиками и *их* правительством народам, *как* живет народ, сумевший революционной войной добиться свободы. В 1870 году в Америке числилось 200.515 учителей с жалованьем в 37,8 миллионов долларов, т.-е. по 189 долларов или по *377 рублей* в год в среднем на учителя. Это было *сорок лет* тому назад! А теперь в Америке *523.210* учителей, а жалованья они получают 253,9 миллионов долларов, т. е. по 483 доллара или *по 966 рублей* в год на учителя. И в России, даже при теперешнем уровне ее производительных сил, было бы вполне возможно уже в настоящее время обеспечить не менее удовлетворительным жалованием армию народных учителей, помогающих народу подняться из невежества, темноты и забитости, — если бы... если бы весь государственный строй России, с низу до верху был переделан в столь же демократический, как американский.

Либо нищета и одичание при всевластии помещиков-крепостников, при третьеиюньских порядках или безобразиях — либо свобода и цивилизация при *умении и решимости* завоевать свободу, вот тот наглядный *урок*, который преподает русским гражданам смета министерства народного просвещения.

Но я касался до сих пор почти одной только материальной или даже финансовой стороны вопроса. Еще неизмеримо более печальна или вернее более отвратительна картина духовной забитости, приниженности, придавленности, бесправия учащихся и учащих в России. Вся деятельность министерства народного просвещения в этом отношении — одно сплошное надругательство над правами граждан, над народом. Полицейский сыск, полицейский произвол, полицейские *помехи* просвещению народа вообще и рабочих в особенности, полицейское *разрушение* того, что делает сам народ для своего просвещения, — вот к чему сводится *вся* деятельность министерства, смету которого будут одобрять господа помещики, от правых до октябристов включительно.

И чтобы *доказать* вам, гг. члены IV Думы, правильность моих слов, я вызову свидетеля, которого *даже* вы, господа помещики, не сможете отвести. Этот свидетель: член III и IV Гос. Думы октябрист г. *Клюжев,* член попечительного совета 2-й и 3-ей самарской женской гимназии, член школьной комиссии при самарской городской думе, член ревизионной комиссии самарского губернского земства, бывший инспектор народных училищ. Я перечислил (на основании официального справочника III Думы) чины и звания этого октябриста, чтобы *доказать* вам, что *само* правительство, *сами* помещики в нашем помещичьем земстве поставили г. Клюжева на виднейшие места в области «работы» (сыскной и палаческой «работы») нашего министерства народного одурачения.

Уж если кто, то, конечно, г. Клюжев проделал всю карьеру законопослушного и богобоязненного служаки-чиновника. Уж если кто, то, конечно, г. Клюжев завоевал своей верной службой на месте, в провинции, доверие господ дворян и помещиков.

И вот вам несколько цитат этого благонадежнейшего (с крепостнической точки зрения) свидетеля из его речи в *третьей* Думе по смете министерства народного просвещения.

Самарское земство — рассказывал в III Думе г. Клюжев — *единогласно* приняло предложение г-на Клюжева ходатайствовать о превращении некоторых двухклассных сельских училищ в четырехклассные. Попечитель округа — сообщает законопослушный и богобоязненный г. Клюжев — *отказывает.* Почему? Официальное объяснение: «*в виду незначительного числа детей школьного возраста*».

И вот г. Клюжев делает следующее сопоставление: *у нас* (говорит он про задавленную помещиками Россию), у нас на 6.000 жителей самарских сел *ни одного* четырехклассного училища. В городе Сердоболе (Финляндия) на *2.800* жителей — *четыре* средних (и выше средних) школы.

Таково сопоставление, сделанное г. октябристом и заслуженнейшим Передоновым[1] ...виноват, я обмолвился... заслуженнейшим г-ном Клюжевым в III Думе. Подумайте над этим сопоставлением, господа представители, если не народные, то хоть помещичьи представители! Кто

[1] Передонов — тип учителя шпиона и тупицы в романе Сологуба «Мелкий бес».

ходатайствовал об открытии училищ? Не левые ли? Не мужичье ли? Не рабочие ли? боже упаси!! Ходатайствовало *единогласно* самарское земство, т.-е. самарские *помещики*, в том числе и наиболее черносотенные. А правительство, в лице попечителя, отказывает под предлогом, что «*незначительно*» число детей школьного возраста!! Ну, не прав ли я был целиком и всемерно, когда сказал, что правительство *мешает* народному просвещению в России? — что правительство — величайший враг народного просвещения в России?

Если в Финляндии мы видим культуру, цивилизацию, свободу, грамотность, образованных женщин и так далее, то это *исключительно* потому, что в Финляндии *нет* такого «общественного бедствия», как российское правительство. Теперь хотят и Финляндии навязать это бедствие, и Финляндию сделать рабской страной. Не удастся вам это, господа!! Своими попытками насильно ввести политическое рабство в Финляндии вы только ускорите пробуждение от политического рабства народов России!

Я приведу еще одно показание октябристского свидетеля г-на Клюжева. «Как вербуются педагоги?» — спрашивал в своей речи г. Клюжев и сам дал следующий ответ на свой вопрос:

«Один покойный самарский деятель, Попов, завещал капитал на устройство женской учительской семинарии»... И кого, вы думаете, назначили начальницей семинарии. Вот что пишет душеприказчик покойного Попова: «А на место начальницы назначена *вдова гвардейского генерала*, которая, по собственному своему признанию, впервые услышала о существовании учебного заведения, называемого женскою учительскою семинарией»!!

Не подумайте, господа, что этот факт взят мной из сборника басен Демьяна Бедного, из такой басни, за которую «Правду» оштрафовали, а редактора ее засадили в тюрьму. Нет. Этот факт взят из речи октябриста Клюжева, который боится только (в качестве богобоязненного и полициебоязненного человека) *подумать* о значении этого факта. Ибо этот факт опять-таки с бесспорностью доказывает, что нет более злого, более непримиримого врага просвещения народа в России, чем российское правительство. А господа жертвователи капиталов на народное образование должны понять, что они выкидывают деньги зря, хуже чем зря. Желая жертвовать на образование народа, они *на деле* оказываются дающими деньги на *гвардейских генералов* и на их *вдов*. Такие жертвователи, если они не хотят выкидывать денег, должны понять, что жертвовать их надо социал-демократам, которые *одни* только сумеют на эти деньги доставить народу *настоящее* образование, действительно независимое от «гвардейских генералов»... и от боязливых и законопослушных господ Клюжевых.

Еще одна цитата из речи того же г. Клюжева:

«Тщетно было наше (третьедумское) пожелание Гос. Думы об открытии доступа в высшие учебные заведения семинаристам. Министерство не нашло возможным откликнуться на наши пожелания». «Впрочем, правительство заграждает путь к высшему образованию не только семинаристам, но и вообще детям крестьянского и мещанского сословия. Это не красивая фраза, — восклицал октябристский чиновник министерства народного просвещения, — а правда. Из 119.000 человек, обучающихся в гимназиях, крестьян только 18.000. А во всех учебных заведениях министерства народного просвещения крестьян всего только 15 процентов. В духовных семинариях из 20.500 учеников — крестьян всего 1.300 человек. В кадетские корпуса и тому подобные заведения крестьян вовсе не пускают» (эти цитаты из речи Клюжева приведены, между прочим, в статье К. Добросердова в № 6 «Невской Звезды» за 1912 год, от 22 мая 1912 года).

Так говорил в III Думе г. Клюжев. Показаний этого свидетеля не опровергнут и господа владыки IV Думы. А свидетель, *против* своей воли и *помимо* своего желания подтверждает целиком *революционную* оценку современного положения России вообще и народного образования в особенности. Ибо, в самом деле, чего заслуживает правительство, которое по словам одного из видных правительственных чиновников и деятелей правительственной партии октябристов *заграждает путь* к образованию мещан и крестьян?

Сообразите-ка, господа, чего заслуживает такое правительство с точки зрения этих мещан и крестьян!

И не забывайте, что мещан и крестьян в России 88 процентов населения, т.-е. без малого *девять десятых* народа. А дворян всего *полтора процента*. И вот, правительство берет деньги с девяти десятых народа на школы и учебные заведения всех видов *и на эти деньги* учит дворян, *заграждая путь* мещанам и крестьянам!! Неужели не ясно, чего заслуживает это дворянское правительство? — это правительство, угнетающее девять десятых населения ради охраны привилегий *одной сотой* населения??

Наконец, вот вам последняя цитата из речи моего свидетеля, г-на октябристского чиновника министерства народного просвещения, члена III (и IV) Думы Клюжева:

«За пятилетие 1906—1910 годов — говорит г. Клюжев — в казанском округе исключено со службы директоров средних учебных заведений и народных школ — 21, инспекторов народных училищ — 32, учителей городских училищ — *1.054*, а перемещено тех и других *870* человек. Подумайте, — восклицал г. Клюжев, — как может спать спокойно наш учитель? Засыпая в Астрахани, он не уверен, что завтра не очутится в Вятке. Войдите в это психическое состояние загнанного, как заяц, педагога!»

Это восклицание не какого-нибудь «левого» учителя, а октябриста. Эти данные приведены служакой-чиновником. Это — *ваш* свидетель, господа правые, националисты и октябристы!! И этот «ваш» свидетель вынужден признать самый бесшабашный, самый бесстыдный, самый отвратительный произвол правительства в обращении с учителями!! Этот *ваш* свидетель, господа владыки IV Думы и Гос. Совета, вынужден признать тот факт, что учителя в России «*загнаны*», как зайцы, русским правительством!!

И, опираясь на этот факт, один из тысячи и тысяч подобных фактов русской жизни, мы спросим русский народ и все народы, населяющие Россию: для того ли нужно нам правительство, чтобы охранять привиле-

гии дворян, и чтобы «*загонять*» народных учителей? Не заслуживает ли это правительство того, чтобы народ его *выгнал?*

Да, русские народные учителя загнаны, как зайцы! Да, девяти десятым населения России правительство заграждает путь к образованию. Да, наше министерство народного просвещения есть министерство полицейского сыска, глумления над молодежью, надругательства над народным стремлением к знанию. Но русские крестьяне и особенно русские рабочие, господа члены IV Думы, не все, далеко не все похожи на *зайцев*. Рабочий класс сумел это доказать в пятом году, и он сумеет доказать еще раз и доказать гораздо убедительнее, гораздо внушительнее, гораздо серьезнее свою способность к революционной борьбе за настоящую свободу и за *настоящее,* не-кассовское и не-дворянское *народное* просвещение!

(Собр. соч., изд. 2-е, т. XVI, стр. 409—416)

О «КУЛЬТУРНО-НАЦИОНАЛЬНОЙ» АВТОНОМИИ

(1913 г.)

Сущность плана или программы так называемой «культурно-национальной» автономии (иначе: «создание учреждений, гарантирующих свободу национального развития») состоит в *разделении школьного дела по национальностям.*

На этой сущности тем более надо настаивать, чем чаще всякие открытые и прикрытые националисты (среди них бундовцы) пытаются затемнить ее.

Каждая нация, независимо от того, где живет любое принадлежащее к ней лицо (независимо от территории: отсюда название «экстерриториальной», внеземельной автономии), составляет единый государственно-признанный союз, ведающий национально-культурные дела. Главное из этих дел — школьное дело. Определение состава наций вольной записью каждого гражданина, независимо от его места жительства, в любой национальный союз обеспечивает абсолютную точность и абсолютную последовательность разделения школьного дела по национальностям.

Спрашивается, допустимо ли такое разделение с точки зрения демократии вообще и с точки зрения интересов пролетарской классовой борьбы в особенности?

Достаточно представить себе ясно сущность программы «культурно-национальной автономии», чтобы ответить на этот вопрос без колебаний, — безусловно недопустимо.

Пока разные нации живут в одном государстве, их связывают миллионы и миллиарды нитей экономического, правового и бытового характера. Как же можно вырвать школьное дело из этих связей? Можно и его «изъять из ведения» государства, как гласит классическая, по рельефному подчеркиванию бессмыслицы, бундовская формулировка? Если экономика сплачивает живущие в одном государстве нации, то попытка разделить их раз навсегда для области «культурных» и в особенности школьных вопросов нелепа и реакционна. Напротив, надо добиваться *соединения* наций в школьном деле, чтобы в школе подготовлялось то, что в жизни осуществляется. В данное время мы

наблюдаем неравноправие наций и неодинаковость их уровня развития; при таких условиях разделение школьного дела по национальностям *фактически* неминуемо будет *ухудшением* для более отсталых наций. В Америке в южных, бывших рабовладельческих, штатах до сих пор выделяют детей негров в особые школы, тогда как на севере белые и негры учатся вместе. В России возник недавно проект «национализации еврейской школы» — т.-е. отделения еврейских детей от детей других национальностей в особых школах. Нечего и прибавлять, что возник этот проект в самых реакционных, пуришкевических, кругах.

Нельзя быть демократом, отстаивая принцип разделения школьного дела по национальностям. Заметьте: мы рассуждаем пока с общедемократической, т.-е. с буржуазно-демократической точки зрения.

Неизмеримо решительнее приходится выступить против разделения школьного дела по национальностям с точки зрения пролетарской классовой борьбы. Кто же не знает, что капиталисты всех наций данного государства сливаются самым тесным, неразрывным образом в акционерных предприятиях, в картелях и трестах, в союзах промышленников и т. п. *против* рабочих какой угодно национальности? Кто не знает, что в *любом* капиталистическом предприятии — начиная с громадных заводов, рудников и фабрик, продолжая торговыми фирмами и кончая капиталистическими землевладельческими хозяйствами — мы *всегда,* без всякого исключения, видим бо́льшую национальную пестроту рабочих, чем в захолустной, мирной, сонной деревне?

Городскому рабочему, который всего лучше знаком с развитым капитализмом и всего глубже воспринял — из всей своей жизни, впитал даже может быть с молоком матери психологию классовой борьбы, — такому рабочему невольно и неизбежно приходит в голову, что разделение школьного дела по национальностям не только *вредная* затея, но и прямо мошенническая, шарлатанская *со стороны капиталистов.* Рабочих *можно* раздробить, разделить, ослабить проповедью такой идеи, а еще более разделением народных школ по нациям, тогда как капиталистам, дети которых превосходно обеспечены богатыми частными школами и особо нанимаемыми учителями, *ни в каком случае* никаким раздроблением, никаким ослаблением никакая «культурно-национальная автономия» грозить не может.

На деле «культурно-национальная автономия», т.-е. абсолютно чистое и последовательное разделение школьного дела по национальностям, выдумана не капиталистами (они *пока* погрубее приемы употребляют для разделения рабочих), а оппортунистической, мещанской интеллигенцией Австрии. Ни в одной из западно-европейских, демократических стран с пестрым национальным составом этой гениально-мещанской и гениально-националистической идеи *нет и в помине.* Только на востоке Европы, в отсталой, феодальной, клерикальной, чиновничьей Австрии, где *всякая* общественная и политическая жизнь застопорена мизерно мелкой дракой (даже хуже: сварой, потасовкой) из-за языков, возникла эта идея отчаявшегося мелкого буржуа. Хоть бы разгородить раз навсегда все нации с абсолютной чистотой и последовательностью на «национальные курии» в школьном деле, если нельзя помирить кошку с собакой! — вот психология, породившая глупенькую

«культурно-национальную автономию». Пролетариат, сознающий и ценящий свой интернационализм, не пойдет никогда на эту глупость утонченного национализма.

Не случайно, что в России приняли «культурно-национальную автономию» *только все* буржуазные партии еврейства. Затем (в 1907 г.) конференция *мелкобуржуазных*, левонароднических партий разных наций и, наконец, мещанские, оппортунистические элементы *околомарксистских* групп, т.-е. бундовцы и ликвидаторы (последние побоялись даже сделать это прямо открыто, вполне определенно). Не случайно, что с трибуны Г. Думы *только* националистически зараженный полуликвидатор Чхенкели да мелкий буржуа Керенский говорили о «культурно-национальной автономии».

Смешно вообще читать ликвидаторские и бундовские ссылки на Австрию по этому вопросу. Во-первых, почему для *образца* надо брать самую отсталую из национально-пестрых стран? Почему не самую передовую? Ведь это прием, похожий на прием плохих русских либералов, т.-е. кадетов, которые образцов для конституции ищут более всего в отсталых странах, Пруссии, Австрии, а не в передовых, не во Франции, Швейцарии, Америке!

Во-вторых, беря австрийский пример, российские националистические мещане, т.-е. бундовцы, ликвидаторы, левонародники и т. п., еще с своей стороны *особо* ухудшают его. У нас больше всего и в первую голову применяют в пропаганде и агитации план «культурно-национальной автономии» именно бундовцы (плюс *все* буржуазные партии еврейства, за которыми — не всегда сознавая это — плетутся бундовцы). Между тем именно на родине идеи «культурно-национальной автономии», в Австрии, основоположник этой идеи, Отто Бауэр, посвятил особую главу своей книги доказательству того, что *невозможно* к евреям применить идею «культурно-национальной автономии»!

Это доказывает лучше длинных речей, как мало последователен и верит в свою идею О. Бауэр, исключивший *единственную* экстерриториальную (не имеющую своей области) нацию из плана экстерриториальной автономии наций.

Это доказывает, как бундовцы перенимают у Европы *старомодные* планы, удесятеряя ошибки Европы, доходя до абсурда «в развитии» этих ошибок.

Ибо — это в-третьих, — австрийские с.-д. на съезде в Брюнне (1889 г.) *отвергли* предложенную им программу «культурно-национальной автономии». Они приняли лишь компромисс в виде союза всех национально-отграниченных *областей* государства. В этом компромиссе *нет* ни экстерриториальности, ни разделения школьного дела по национальностям. По этому компромиссному проекту, самые передовые (в капиталистическом отношении) места поселения, города, фабрики, рудники, крупные сельские имения и т. п., не дробят школьного дела по национальностям!

Российский рабочий класс боролся и будет бороться с реакционной, вредной, мещанской, националистической идеей «культурно-национальной автономии».

(Собр. соч., т. XVII, изд. 2-е, стр. 92—95)

НАЦИОНАЛЬНЫЙ СОСТАВ УЧАЩИХСЯ В РУССКОЙ ШКОЛЕ

Чтобы иметь более точное представление о плане «культурно-национальной автономии», который сводится к разделению школьного дела по национальностям, полезно взять конкретные данные о национальном составе учащихся в русских школах. Относительно петербургского учебного округа такие данные собраны переписью школ 18 января 1911 года.

Вот данные о распределении учащихся в начальных школах министерства народного просвещения по *родному языку* учащихся. Данные относятся ко всему С.-Петербургскому учебному округу, а *в скобках* мы приводим *цифры относительно* С.-Петербурга. Под именем «русского языка» чиновники постоянно смешивают великорусский, белорусский и украинский («малороссийский», по казенному наименованию). Всего учащихся — 265.660 (48.076).

Русский — 232.618 (44.223); польский — 1.737 (880); чешский — 3 (2); литовский — 84 (35); латышский — 1.371 (113); жмудский — 1 (0); французский — 14 (13); итальянский — 4 (4); румынский — 2 (2); немецкий — 2.408 (845); шведский — 228 (219); норвежский — 31 (0); датский — 1 (1); голландский — 1 (0); английский — 8 (7); армянский — 3 (3); цыганский — 4 (0); еврейский — 1.196 (396); грузинский — 2 (1); осетинский — 1 (0); финский — 10.750 (874); корельский — 3.998 (2); чудский — 247 (0); эстонский — 4.723 (536); лопарский — 9 (0); зырянский — 6.008 (0); самоедский — 5 (0); татарский — 63 (13); персидский — 1 (1); китайский — 1 (1); неизвестно какой — 138 (7).

Таковы сравнительно точные данные. Они показывают громадную национальную пестроту населения, — хотя относятся к одному из наиболее великорусских районов России. Сразу видна наибольшая национальная пестрота крупного города, С.-Петербурга. Это — явление не случайное, а *закон* капитализма во всех странах и во всех концах мира. Крупные города, фабричные, горнозаводские, железнодорожные, вообще торговые и промышленные поселки неизбежно отличаются наибольшей национальной пестротой населения, а как раз этого рода поселения и растут всего быстрее, постоянно отнимая все большую и большую долю жителей у захолустной деревни.

Попробуйте теперь к этим данным живой жизни прикинуть ту мертвую утопию националистических мещан, которая называется «культурно-национальной автономией» или (в переводе бундовцев) «изъятием из ведения государства» вопросов национальной культуры, т.-е. в первую голову школьного дела.

«Из ведения государства изъемлется» школьное дело и передается в руки 23-х (относительно Петербурга) «национальных союзов», развивающих каждый «свою» «национальную культуру»!!

Смешно даже тратить слова для доказательства нелепости и реакционности подобной «национальной программы».

Ясно, как день, что проповедь подобного плана *на деле* означает проведение или поддержку идей буржуазного национализма, шовинизма

и клерикализма. Интересы демократии вообще, а интересы рабочего класса в особенности, требуют как раз обратного: надо добиваться *слияния* детей *всех* национальностей в *единых* школах данной местности; надо, чтобы рабочие всех национальностей *сообща* проводили ту пролетарскую политику в школьном деле, которую так хорошо выразил депутат владимирских рабочих Самойлов, от имени российской социал-демократической рабочей фракции Государственной Думы. Против какого бы то ни было деления школьного дела по национальностям мы должны выступать самым решительным образом.

Не о том, чтобы разгородить нации так или иначе в школьном деле, должны мы заботиться, а наоборот — о том, чтобы создать основные демократические условия мирного сожительства наций на основе равноправия. Не «национальную культуру» должны поднимать мы на щит, а разоблачить клерикальный и буржуазный характер этого лозунга во имя интернациональной (международной) культуры всемирного рабочего движения.

Но возможно ли, спросят нас, обеспечить, на основе равноправия, интересы *одного* грузинского ребенка среди 48.076 школьников Петербурга? Мы ответим на это: создать особую грузинскую школу в Петербурге, на основах грузинской «национальной культуры» — невозможно, а проповедь такого плана есть несение *вредных* идей в народную массу.

Но мы не будем отстаивать ничего вредного и добиваться ничего невозможного, требуя для этого ребенка дарового казенного помещения для лекций грузинского языка, грузинской истории и т. д., перевода для него грузинских книг из центральной библиотеки, оплаты казной части расходов по вознаграждению грузинского учителя и т. п. При действительной демократии, при полном изгнании бюрократизма и «передоновщины» из школы, этого вполне может добиться население. А добиться этой действительной демократии *нельзя* иначе как при условии слияния рабочих *всех* национальностей.

Проповедывать особые национальные школы для каждой «национальной культуры» — реакционно. Но при условии действительной демократии вполне можно обеспечить интересы преподавания на родном языке, родной истории и пр. *без* разделения школ по национальностям. А полное местное самоуправление означает невозможность навязать что-либо насильно — к примеру скажем — 713 корельским детям Камского уезда (где русских детей только 514) или 681 зырянскому ребенку Печорского уезда (153 русских), или 267 латышам Новгородского уезда (свыше 7.000 русских), и т. д. и т. д.

Проповедь неосуществимой культурно-национальной автономии есть нелепость, которая только раздробляет рабочих идейно уже сейчас. Проповедь слияния рабочих всех национальностей облегчает успех пролетарской классовой солидарности, способной гарантировать равноправие и наиболее мирное сожительство всех национальностей.

(Собр. соч., т. XVII, стр. 113—115)

И. В. Сталин

Из статьи

«МАРКСИЗМ И НАЦИОНАЛЬНЫЙ ВОПРОС»

(1913 г.)

Период контрреволюции в России принес не только «гром и молнию», но и разочарование в движении, неверие в общие силы. Верили в «светлое будущее», — и люди боролись вместе, независимо от национальности: общие вопросы прежде всего! Закралось в душу сомнение, — и люди начали расходиться по национальным квартирам: пусть каждый рассчитывает только на себя! «Национальная проблема» прежде всего!

В то же время в стране происходила серьезная ломка экономической жизни. 1905 год не прошел даром: остатки крепостнического уклада в деревне получили еще один удар. Ряд урожаев после голодовок и наступивший потом промышленный подъем двинули вперед капитализм. Диференциация в деревне и рост городов, развитие торговли и путей сообщения сделали крупный шаг вперед. Это особенно верно относительно окраин. Но это не могло не ускорить процесса хозяйственной консолидации национальностей России. Последние должны были придти в движение...

В том же направлении пробуждения национальностей действовал установившийся за это время «конституционный режим». Рост газет и вообще литературы, некоторая свобода печати и культурных учреждений, рост народных театров и т. п., без сомнения, способствовали усилению «национальных чувств». Дума с ее избирательной кампанией и политическими группами дала новые возможности для оживления наций, новую широкую арену для мобилизации последних.

А поднявшаяся сверху волна воинствующего национализма, целый ряд репрессий со стороны «власть имущих», мстящих окраинам за их «свободолюбие», — вызвали ответную волну национализма снизу, переходящего порой в грубый шовинизм. Усиление сионизма среди евреев, растущий шовинизм в Польше, панисламизм среди татар, усиление национализма среди армян, грузин, украинцев, общий уклон обывателя в сторону антисемитизма, — все это факты общеизвестные.

Волна национализма все сильнее надвигалась, грозя захватить рабочие массы. И чем больше шло на убыль освободительное движение, тем пышнее распускались цветы национализма.

В этот трудный момент на социал-демократию ложилась высокая миссия — дать отпор национализму, оградить массы от общего «поветрия». Ибо социал-демократия, и только она, могла сделать это, противопоставив национализму испытанное оружие интернационализма, единство и нераздельность классовой борьбы. И чем сильнее надвигалась волна национализма, тем громче должен был раздаваться голос социал-демократии за братство и единство пролетариев всех националь-

ностей России. При этом особая стойкость требовалась от окраинных социал-демократов, непосредственно сталкивающихся с националистическим движением.

Но не все социал-демократы оказались на высоте задачи, и прежде всего — социал-демократы на окраинах. Бунд, раньше подчеркивавший общие задачи, теперь стал выставлять на первый план свои особые, чисто националистические цели: дело дошло до того, что «празднование субботы» и «признание жаргона» объявил он боевым пунктом своей избирательной кампании[1]. За Бундом последовал Кавказ: одна часть кавказских социал-демократов, раньше отрицавшая вместе с остальными кавказскими с.-д. «культурно-национальную автономию», теперь ее выставляет как очередное требование[2]. Мы не говорим уже о конференции ликвидаторов, дипломатически санкционировавшей националистические шатания[3].

Но из этого следует, что взгляды российской социал-демократии по национальному вопросу не для всех еще с.-д. ясны.

Необходимо, очевидно, серьезное и всестороннее обсуждение национального вопроса. Нужна дружная и неустанная работа последовательных социал-демократов против националистического тумана, откуда бы он ни шел.

Выше мы разобрали национальную автономию вообще. Разбор показал, что национальная автономия ведет к национализму. Ниже мы увидим, что Бунд пришел к такому же концу. Но Бунд рассматривает национальную автономию еще со специальной стороны, со стороны *гарантий* прав национальных меньшинств. Разберем вопрос и с этой, специальной стороны. Это тем более необходимо, что вопрос о национальных меньшинствах — и не только еврейских — имеет для социал-демократии серьезное значение.

Итак, «*учреждения, гарантирующие*» нациям «полную свободу культурного развития» (курсив наш. — *И. Ст.*).

Но что это за «учреждения, гарантирующие» и пр.?

Это прежде всего «национальный совет» Шпрингера-Бауэра, нечто вроде сейма по культурным делам.

Но могут ли эти учреждения гарантировать «полную свободу культурного развития» нации? Могут ли какие-либо сеймы по культурным делам гарантировать нации от националистических репрессий?

Бунд полагает, что могут.

Но история говорит обратное.

В русской Польше одно время существовал сейм, сейм политический, и он, конечно, старался гарантировать свободу «культурного развития» поляков, но он не только не успел в этом, а — наоборот — сам пал в неравной борьбе с общеполитическими условиями в России.

В Финляндии давно существует сейм, который также старается защищать финскую национальность от «покушений», но много ли удается ему сделать в этом направлении — это все видят.

[1] См. «Отчет о IX конференции Бунда».
[2] См. «Извещение Августовской конференции».
[3] См. там же.

Конечно, сейм сейму рознь, и с демократически организованным финляндским сеймом не так легко справиться, как с аристократическим польским. Но *решающим* является все же не сам сейм, а общие порядки в России; будь теперь в России такие же грубо-азиатские общественно-политические порядки, как в прошлом, в годы упразднения польского сейма, — финляндскому сейму пришлось бы куда хуже. Кроме того, политика «покушений» на Финляндию растет, и нельзя сказать, чтобы она терпела поражения...

Если так обстоит дело со старыми, исторически-сложившимися учреждениями, с политическими сеймами, — то тем более не могут гарантировать свободного развития наций молодые сеймы, молодые учреждения, да еще такие слабые, как «культурные» сеймы.

Дело, очевидно, не в «учреждениях», а в общих порядках в стране. Нет в стране демократизации — нет и гарантий «полной свободы культурного развития» национальностей. Можно с уверенностью сказать, что чем демократичнее страна, тем меньше «покушений» на «свободу национальностей», тем больше гарантий от «покушений».

Россия — страна полуазиатская, и потому политика «покушений» принимает там нередко самые грубые формы, формы погрома; нечего и говорить, что «гарантии» доведены в России до крайнего минимума.

Германия — уже Европа с большей или меньшей политической свободой; неудивительно, что политика «покушений» никогда не принимает там формы погрома.

Во Франции, конечно, еще больше «гарантий», так как Франция демократичнее Германии.

Мы уже не говорим о Швейцарии, где, благодаря ее высокой, хотя и буржуазной, демократичности, национальностям живется свободно — все равно, представляют ли они меньшинство или большинство.

Итак, Бунд стоит на ложном пути, утверждая, что «учреждения» сами по себе могут гарантировать полное культурное развитие национальностей.

Могут заметить, что Бунд сам считает демократизацию в России *предварительным* условием «создания учреждений» и гарантий свободы. Но это неверно. Из «Отчета о VIII конференции Бунда» видно, что Бунд думает добиться «учреждений» *на основе* теперешних порядков в России, путем «реформирования» *еврейской общины*.

> «Община, — говорил на этой конференции один из лидеров Бунда, — может стать ядром будущей культурно-национальной автономии. Культурно-национальная автономия есть форма самообслуживания нации, форма удовлетворения национальных потребностей. Под формой общины скрывается то же содержание. Это — звенья одной цепи, этапы одной эволюции»[1].

Исходя из этого, конференция решила, что нужно бороться «за *реформирование* еврейской общины и превращение ее *законодательным путем* в светское учреждение», организованное демократически[2] (курсив наш. — *И. Ст.*).

[1] См. «Отчет о VIII конференции Бунда», 1911 г., стр. 62.
[2] См. там же, стр. 83—84.

Ясно, что условием и гарантией считает Бунд не демократизацию России, а будущее «светское учреждение» евреев, полученное путем «реформирования еврейской общины», так сказать, в порядке «законодательном», через Думу.

Но мы уже видели, что «учреждения» сами по себе, без демократических порядков во всем государстве, не могут служить «гарантиями».

Ну, а как, все-таки, при будущем демократическом строе? Не понадобятся ли и при демократизме специальные «культурные учреждения, гарантирующие» и пр.? Как обстоит дело на этот счет, например, в демократической Швейцарии? Есть ли там специальные культурные учреждения, вроде шпрингеровского «национального совета»? Их там *нет*. Но не страдают ли через это культурные интересы, например, итальянцев, составляющих там меньшинство? Что-то не слышно. Да оно и понятно: демократия в Швейцарии делает лишними всякие специально культурные «учреждения», якобы «гарантирующие» и прочее.

Итак, бессильные в настоящем, излишние в будущем — таковы *учреждения* культурно-национальной автономии, такова национальная автономия.

Но она становится еще вредней, когда ее навязывают «нации», существование и будущность которой подлежит сомнению. В таких случаях сторонникам национальной автономии приходится охранять и консервировать все особенности «нации», не только полезные, но и вредные, — лишь бы «спасти нацию» от ассимиляции, лишь бы «уберечь» ее.

На этот опасный путь неминуемо должен был вступить Бунд.

И он действительно вступил. Мы имеем в виду известные постановления последних конференций Бунда о «субботе», «жаргоне» и пр.

Социал-демократия добивается права родного языка *для всех наций*, но Бунд этим не удовлетворяется, — он требует, чтобы «с особенной настойчивостью» отстаивали «права *еврейского языка*» (курсив наш. — *И. Ст.*)[1], причем сам Бунд, при выборах в IV Думу, отдает «предпочтение тому из них (т. е. выборщиков), который обязуется отстаивать права еврейского языка»[2].

Не *общее* право родного языка, а *отдельное* право еврейского языка, жаргона! Пусть рабочие отдельных национальностей борются *прежде всего* за свой язык: евреи за еврейский, грузины за грузинский и пр. Борьба за общее право всех наций — вещь второстепенная. Вы можете и не признавать права родного языка всех угнетенных национальностей; но если вы признали право жаргона, то так и знайте: Бунд будет голосовать за вас, Бунд «предпочтет» вас.

Но чем же отличается тогда Бунд от буржуазных националистов?

Социал-демократия добивается установления одного обязательного дня отдыха в неделю, но Бунд не удовлетворяется этим, он требует, чтобы «в законодательном порядке» было «обеспечено еврейскому пролетариату право праздновать субботу, при устранении принуждения праздновать и другой день»[3].

[1] См. «Отчет о VIII конференции Бунда», стр. 85.
[2] См. «Отчет о IX конференции Бунда», 1912 г., стр. 42.
[3] См. «Отчет о VIII конференции Бунда», стр. 83.

Надо думать, что Бунд сделает «шаг вперед» и потребует права празднования всех старо-еврейских праздников. А если, к несчастью Бунда, еврейские рабочие отрешились от предрассудков и не желают праздновать, то Бунд своей агитацией за «право субботы» будет им напоминать о субботе, культивировать в них, так сказать «дух субботний»...

Вполне понятны поэтому «пламенные речи» ораторов на VIII конференции Бунда с требованием «еврейских больниц», причем требование это обосновывалось тем, что «больной чувствует себя лучше среди своих», что «еврейский рабочий будет чувствовать себя плохо среди польских рабочих, он будет чувствовать себя хорошо среди еврейских лавочников»[1].

Сохранить все еврейское, консервировать *все* национальные особенности евреев, вплоть до заведомо вредных для пролетариата, отграничить евреев от всего нееврейского, даже особые больницы устроить, — вот до чего опустился Бунд!

Мы не будем здесь еще раз касаться национально-культурной автономии вообще: выше мы уже говорили об ее отрицательном характере. Нам хотелось бы только отметить, что, непригодная вообще, культурно-национальная автономия является еще бессмысленной и вздорной с точки зрения кавказских условий.

И вот почему.

Культурно-национальная автономия предполагает более или менее развитые национальности, с развитой культурой, литературой. Без этих условий автономия эта теряет всякий смысл, превращается в нелепицу. Но на Кавказе имеется целый ряд народностей с примитивной культурой, с особым языком, но без родной литературы, народностей к тому же переходных, частью ассимилирующихся, частью развивающихся дальше. Как применить к ним культурно-национальную автономию? Как быть с такими народностями? Как их «организовать» в отдельные культурно-национальные союзы, что несомненно предполагается культурно-национальной автономией?

Как быть с мингрельцами, абхазцами, аджарцами, сванами, лезгинами и пр., говорящими на разных языках, но не имеющими своей литературы? К каким нациям их отнести? Возможно ли их «организовать» в национальные союзы? Вокруг каких «культурных дел» их «организовать»?

Как быть с осетинами, из коих закавказские осетины ассимилируются (но далеко еще не ассимилировались) грузинами, а предкавказские частью ассимилируются русскими, частью развиваются дальше, создавая свою литературу? Как их «организовать» в единый национальный союз?

К какому национальному союзу отнести аджарцев, говорящих на грузинском языке, но живущих турецкой культурой и исповедующих ислам? Не «организовать» ли их отдельно от грузин *на почве религиозных дел* и вместе с грузинами *на почве прочих культурных дел*? А кобулетцы? А ингуши? А ингилойцы?

[1] См. «Отчет о VIII конференции Бунда», стр. 68.

Что это за автономия, исключающая из списка целый ряд народностей?

Нет, это не решение национального вопроса, — это плод досужей фантазии.

Но допустим недопустимое и предположим, что национально-культурная автономия нашего *Н.*[1] осуществилась. К чему она поведет, к каким результатам? Взять, например, закавказских татар с их минимальным процентом грамотности, с их школами, во главе которых стоят всесильные муллы, с их культурой, проникнутой религиозным духом... Не трудно понять, что организовать их в культурно-национальный союз — это значит поставить во главе их мулл, это значит отдать их на съедение реакционным муллам, это значит создать новый бастион для духовного закабаления татарских масс злейшим врагом последних.

Но с каких пор социал-демократы стали лить воду на мельницу реакционеров?

Отграничить закавказских татар в культурно-национальный союз, закабаляющий массы злейшим реакционерам, — неужели ничего лучшего не могли «провозгласить» кавказские ликвидаторы?..

Нет, это не решение национального вопроса.

Национальный вопрос на Кавказе может быть разрешен лишь *в духе вовлечения запоздалых наций и народностей в общее русло высшей культуры*. Только такое решение может быть прогрессивным и приемлемым для социал-демократии. Областная автономия Кавказа потому и приемлема, что она втягивает запоздалые нации в общее культурное развитие, она помогает им вылупиться из скорлупы мелконациональной замкнутости, она толкает их вперед и облегчает им доступ к благам высшей культуры. Между тем как культурно-национальная автономия действует в прямо противоположном направлении, ибо она замыкает нации в старые скорлупы, закрепляет их на низших ступенях развития культуры, мешает им подняться на высшие ступени культуры.

Нам остается наметить положительное решение национального вопроса.

Мы исходим из того, что вопрос может быть решен лишь в неразрывной связи с переживаемым в России моментом. Россия живет в переходное время, когда «нормальная», «конституционная» жизнь еще не установилась, когда политический кризис еще не разрешен. Дни бурь и «осложнений» впереди. Отсюда движение, наличное и грядущее, движение, ставящее себе целью полную демократизацию.

В связи с этим движением и должен быть рассмотрен национальный вопрос.

Итак, полная демократизация страны, как *основа* и условие решения национального вопроса.

---

[1] *Н.* — псевдоним Ноя Жордания, лидера грузинских меньшевиков, бывшего главы меньшевистского правительства Грузии, ныне белоэмигранта, ярого сторонника интервенции против СССР. *(Из примечаний к сборнику статей т. Сталина.)*

Следует учесть при решении вопроса не только внутреннее, но и внешнее положение. Россия находится между Европой и Азией, между Австрией и Китаем. Рост демократизма в Азии неизбежен.

Рост империализма в Европе — не случайность. В Европе капиталу становится тесно, и он рвется в чужие страны, ища новых рынков, дешевых рабочих, новых точек приложения. Но это ведет к внешним осложнениям и войне. Никто не может сказать, что Балканская война является концом, а не началом осложнений. Вполне возможно такое сочетание внутренних и внешних конъюнктур, при котором та или иная национальность в России найдет нужным поставить и решить вопрос о своей независимости. И, конечно, не дело марксистов ставить в таких случаях преграды.

Но из этого следует, что русские марксисты не обойдутся без права наций на самоопределение.

Итак, *право самоопределения, как необходимый пункт* в решении национального вопроса.

Далее. Как быть с нациями, которые по тем или иным причинам предпочтут остаться в рамках целого?

Мы видели, что культурно-национальная автономия непригодна.

Во-первых, она искусственна и нежизненна, ибо она предполагает искусственное стягивание в одну нацию людей, которых жизнь, действительная жизнь, разъединяет и перебрасывает в разные концы государства.

Во-вторых, она толкает к национализму, ибо она ведет к точке зрения «размежевания» людей по национальным куриям, к точке зрения «организации» наций, к точке зрения «сохранения и культивирования национальных особенностей», — дело, совершенно не идущее к социал-демократии.

Это не случайность, что моравские сепаратисты в рейхсрате, отделившись от немецких с.-д. депутатов, объединились с моравскими буржуазными депутатами в одно, так сказать, моравское «коло». Не случайность и то, что русские сепаратисты из Бунда увязли в национализме, превознося «субботу» и «жаргон». В Думе нет еще бундовских депутатов, но в районе Бунда имеется клерикально-реакционная еврейская община, в «руководящих учреждениях» которой Бунд устраивает, пока что, «объединенку» еврейских рабочих и буржуа[1]. Такова уж логика культурно-национальной автономии.

Итак, *национальная* автономия не решает вопроса.

Где же выход?

Единственно верное решение — *областная* автономия, автономия таких определившихся единиц, как Польша, Литва, Украина, Кавказ и т. п.

Преимущество областной автономии состоит, прежде всего, в том, что при ней приходится иметь дело не с фикцией без территории, а с определенным населением, живущим на определенной территории.

Затем, она не межует людей по нациям, она не укрепляет национальных перегородок, — наоборот, она только ломает эти перегородки и объединяет население для того, чтобы открыть дорогу для межевания другого рода, межевания по классам.

---

[1] «Отчет о VII конференции Бунда», конец резолюции об общине.

Наконец, она дает возможность наилучшим образом использовать природные богатства области и развить производительные силы, не дожидаясь решений общего центра, — функции, не присущие культурно-национальной автономии.

Итак, *областная автономия, как необходимый пункт* в решении национального вопроса.

Нет сомнения, что ни одна из областей не представляет сплошного национального единообразия, ибо в каждую из них вкраплены национальные меньшинства. Таковы евреи в Польше, латыши в Литве, русские на Кавказе, поляки на Украине и т. д. Можно опасаться поэтому, что меньшинства будут угнетаемы национальными большинствами. Но опасения имеют основание лишь в том случае, если страна остается при старых порядках. Дайте стране полный демократизм, — и опасения потеряют всякую почву.

Предлагают связать разбросанные меньшинства в единый национальный союз. Но меньшинства нуждаются не в искусственном союзе, а в реальных правах у себя на месте. Что может дать им такой союз *без* полной демократизации? Или: какая необходимость в национальном союзе *при* полной демократизации?

Что особенно волнует национальное меньшинство?

Меньшинство недовольно не отсутствием национального союза, а отсутствием права родного языка. Дайте ему пользоваться родным языком, — и недовольство пройдет само собой.

Меньшинство недовольно не отсутствием искусственного союза, а отсутствием у него родной школы. Дайте ему такую школу, — и недовольство потеряет всякую почву.

Меньшинство недовольно не отсутствием национального союза, а отсутствием свободы совести, передвижения и пр. Дайте ему эти свободы, — и оно перестанет быть недовольным.

Итак, *национальное равноправие во всех его видах (язык, школы и пр.), как необходимый пункт* в решении национального вопроса. Общегосударственный закон, данный на основе полной демократизации страны и запрещающий все без исключения виды национальных привилегий и какое бы то ни было стеснение или ограничение прав национальных меньшинств.

В этом и только в этом может быть действительная, а не бумажная гарантия прав меньшинства.

Можно оспаривать или не оспаривать существование логической связи между организационным федерализмом и культурно-национальной автономией. Но нельзя оспаривать того, что последняя создает благоприятную атмосферу для безбрежного федерализма, переходящего в полный разрыв, в сепаратизм. Если чехи в Австрии и бундовцы в России, начав дело с автономии и перейдя потом к федерации, кончили сепаратизмом, — то в этом, несомненно, крупную роль сыграла националистическая атмосфера, которую естественно распространяет национальная автономия. Это не случайность, что национальная автономия и организационная федерация идут рука об руку. Оно и понятно. И та и другая требуют размежевания по национальностям. И та и другая предполагают организацию по национальностям. Сходство несомненное.

Разница лишь в том, что там межуют население вообще, а здесь — с.-д. рабочих.

Мы знаем, к чему приводит межевание рабочих по национальностям. Распадение единой рабочей партии, разбивка союзов по национальностям, обострение национальных трений, национальное штрейкбрехерство, полная деморализация в рядах социал-демократии, — таковы результаты организационного федерализма. История социал-демократии в Австрии и деятельность Бунда в России красноречиво свидетельствуют об этом.

Единственное средство против этого — организация на началах интернациональности.

Сплочение на местах рабочих всех национальностей России в *единые* и *целостные* коллективы, сплочение таких коллективов в *единую* партию — такова задача.

Само собой понятно, что такая постройка партии не исключает, а предполагает широкую автономию *областей* внутри единого партийного целого.

(*И. В. Сталин*, «Марксизм и национально-колониальный вопрос», сборник избранных статей и речей, Партиздат 1934 г., стр. 3—4, 28—31, 35—37, 41—44).

ИЗ РЕЧИ Г. И. ПЕТРОВСКОГО В IV ГОС. ДУМЕ 20 МАЯ 1913 г. [22]

Теперь нашему великорусскому национализму и помещичьему патриотизму нет, кажется, равных в Европе, и не только в Европе, но даже в Азии. Во всем мире не найти ничего хуже, ничего позорнее того, что проделывают у нас над угнетенными народностями. Нигде на земном шаре нет такого дикого средневекового учреждения, как черта еврейской оседлости. Миллионы граждан осуждены на бесправие, на угнетение, вся государственная жизнь содержит в себе возмутительные надругательства и бесчинства над бесправными народностями.

В этой клоаке развиваются всякие лихоимства, и только на почве такого отвратительного крепостнического порядка могут возникать такие бесстыдные чудовищные дела, как дело Бейлиса. Господа из правого и националистического лагеря, защищающие это безобразие и толкующие о своей заботе насчет культуры и прогресса для России, не могут называться иначе, как только дикарями.

Но помимо средневековых преследований евреев в варварской и дикой стране преследование родного языка всех наций составляет как бы особую задачу правительства. Преследуются особенно славянские нации, белоруссы, украинцы и поляки... Черносотенцы и их лакеи называют Россию великой славянской державой вероятно только потому, что в этой великой державе практикуется самое великое угнетение славянских народностей. Аресты, обыски, штрафы, полицейские преследования за тайное обучение родному языку, — скажите, где это еще сохранилось? Где это может быть в XX веке? Это происходит в великой «славянской» державе по отношению к славянским нациям — в России.

Какое по-истине великое средство для того, чтобы польские, украинские, белорусские и прочие инородческие дети с молоком матери впитывали ненависть к великой угнетательнице народов! Все это вы защищаете, гг. националисты и октябристы.

Украинцу достаточно объявить чтение лекций на украинском языке, и хотя в этой лекции не будет содержаться ничего политического и преступного, ничего незаконного, эта лекция будет запрещена. Почему? Потому, что она будет на украинском языке. И не только лекция, гг., — у меня тут есть несколько мелких рассказов о том, как за непонятое слово люди привлекаются к судебному преследованию. Так, например, в Екатеринославской губ., откуда я являюсь представителем, достаточно было сказать украинцу слово «підшрекав», что значит «подколол», как судья признал, что он является подстрекателем, и осудил его. Например, такое безобидное явление, как музыкальное общество в Полтаве: там полицеймейстер запретил рассказывать на украинском языке. Директор Миргородской гимназии, просматривая программу одного концерта, сказал, что если будет сказано хоть одно слово на дурацком украинском диалекте, то не будет ни одного ученика на этом концерте. В Лебединской мужской гимназии директор тоже запрещает говорить на украинском языке, и, во время доказательства какой-то алгебраической теоремы на этом языке, ученику была поставлена двойка. Быть может, вы скажете, что это мелочь, но вы знаете, что из-за этих двоек у нас в средних учебных заведениях молодые жизни кончают самоубийством. Вы знаете, сколько этих молодых жизней пропало из-за этой изуверской политики преследований, сторонниками которой вы являетесь. Если мы говорим это перед вами, мы никогда не думаем, чтобы вас можно было убедить прекратить эти преследования. Мы думаем, что, освещая такие факты, мы лишь помогаем объединиться угнетенным для протеста против вас и для борьбы с вами. Украинский клуб закрывается только потому, что там нашли книги, которые были пропущены через границу... Мы получаем много наказов и просьб о том, чтобы эти факты оглашать перед всем народом с этой трибуны. Эти факты случайно выражены в той или иной газете, но мы получаем целые наказы от студентов петербургских, московских, харьковских, киевских и от целых народностей. Полтавский губернатор не может утвердить Щербаковского в должности заведующего этнографическим музеем только потому, что он украинский деятель.

Недаром, господа, мы живем в великой славянской державе, если родные нам нации не имеют возможности говорить на своем родном языке. А между тем, полвека тому назад, когда Польша непосильным угнетением вынуждена была восстать против угнетателей, в это время само правительство выпускало воззвания к крестьянам-украинцам на этом самом языке. Поучительный случай, какими средствами можно напомнить русским помещикам о забытых ими славянских языках.

В то время, когда все цивилизованные нации мира соревнуют друг с другом в области народного просвещения и образования, для того, чтобы спасти от развала, гниения и разложения страну, в России преследования этой грамотности и преследования славянских наций

в области образования на родном языке принимают неслыханные размеры. Украинских и польских крестьян искусственно охраняют от грамотности...

...Я должен вам сказать, что исследование 1652 г. архидиакона Павла Алепского о грамотности на Украине говорит, что почти все домашние, и не только мужской персонал, но и жены и дочери, умеют читать. Переписи 1740 и 1748 гг. говорят, что в семи полках гетмановщины Полтавской и Черниговской губерний на 1094 села приходилось 866 школ с преподаванием на украинском языке. Одна школа приходилась на 746 душ. В 1804 г. издан был указ о запрещении учиться на украинском языке. Результаты национального гнета сказываются дальше. Перепись 1897 г. показала, что самый малограмотный народ в России — украинцы. Они на самой низшей ступени. Это было в 1897 г., и тогда выходило на 100 душ населения 13 грамотных.

В то же время за 9 лет собрано дохода с Украины 3.500.000, а вернулось на различные расходы 1.760.000 руб. Спрашивается, господа, на какие же цели пошла почти половина из тех сумм, которые были собраны с Украины?..

...Действительное решение национального вопроса в России, как и в других странах, возможно только при полном демократизме, обеспечивающем последовательное и свободное развитие национальностей, на основах полного национального самоопределения. Ускорить наступление такого строя может только *полное слияние пролетариев всех национальностей* в борьбе за социализм против всякой буржуазии и против наших помещиков, разжигающих национальную вражду...

(Собр. соч. Ленина, изд. 2-е, т. XVI, стр. 687)

В. И. Ленин [23]

Из статьи

«ВОЗРАСТАЮЩЕЕ НЕСООТВЕТСТВИЕ»

(1913 г.)

X.

Думские формулы перехода разных партий по объяснениям Кассо представляют большой интерес. Они дают нам точный, официально утвержденный депутатами разных партий материал для политического анализа. Именно анализа и недостает обыкновенно больше всего этому материалу. Он теряется в заметках ежедневной печати или в груде стенографических отчетов Думы. А на нем очень стоит остановиться для уяснения истинной природы разных партий.

Редакционная статья «Речи» на другой день после принятия формулы недоверия заявляет: «Таким образом русское общество получило

от Гос. Думы то, на что имело право рассчитывать» (№ 37, 7 февраля). Выходит как-будто, что «обществу» надо лишь знать: доверяет Дума г-ну Кассо или нет, ничего больше! Это неверно. Народу и демократии надо знать *мотивы* недоверия, чтобы *понимать* причины явления, признаваемого ненормальным в политике, и чтобы уметь найти *выход* к нормальному. Объединение на одном только слове «не доверяем» к.-д., октябристов и с.-д. дает слишком мало по этим серьезнейшим вопросам.

Вот формула перехода октябристов:

«Гос. Дума... считает: 1) всякое вовлечение учащихся средней школы в политическую борьбу гибельным для духовного развития молодых сил России и вредным для нормального течения общественной жизни; 2) необходимость в случаях своевременной осведомленности властей о нежелательных явлениях в средней школе предупредительных мер, а не выжидания, пока явления примут ненормальный характер[1]; 3) решительно высказывается против применения к учащимся тех полицейских мер, которые имели место 10.XII 1912 без ведома учебного начальства, вместо естественного педагогического воздействия; 4) признает антипедагогической медленность, с которой решается судьба удаленных из учебных заведений учащихся, и, ожидая немедленной ликвидации этого случая в смысле, благожелательном для учащихся, — переходит к очередным делам».

Каковы политические идеи этого вотума?

Политика в школе вредна. Ученики виноваты. Но карать их должны педагоги, а не полицейские. Правительством мы недовольны за недостаток «благожелательности» и за медленность.

Это — идеи анти-демократические. Это — оппозиция либеральная: система старой власти пусть остается, но применять *ее* надо помягче. Бей, но в меру и без огласки.

Посмотрите на формулу перехода прогрессистов.

...«Дума находит: 1) министерство народного просвещения, осведомленное о том, что происходило в средних учебных заведениях Спб. в последнее время, проявило безучастное отношение к своим обязанностям и не оградило среднюю школу от вторжения в нее полиции; 2) приемы, допущенные чинами полиции, которые были приняты без протеста со стороны министерства народного просвещения и заключались в обысках школ, во взятии и содержании детей в участке под арестом, в недопустимых способах расследования, не могут быть никоим образом оправданы, тем более, что дело шло в данном случае не об охране государственной безопасности, а о восстановлении порядка в средней школе; 3) вся система мер министерства народного просвещения, направленная к отчуждению школы от семьи, бездушным формализмом, угнетающим нравственное и умственное развитие молодого поколения, создает условия, благоприятные для возникновения явлений, ненормальных в школьной жизни. Считая объяснения министерства народного просвещения неудовлетворительными, Дума переходит к очередным делам».

Эта формула внесена 30 января, и прогрессисты тогда же заявили, что голосуют за октябристов, если они добавят недоверие. Результаты этого торга мы видели выше.

[1] Этот текст внесен в заседании 25 января. В заседании 1 февраля § 2 изменен так: «Отмечая по поводу данного частного случая господствующее в средней школе формальное и безучастное отношение к учащимся, отчужденность педагогического персонала от семьи, необходимо установить общий благожелательный взгляд на подрастающее поколение».

На какой почве *мог* идти торг? На почве согласия в основном. Прогрессисты тоже считают политику в школе ненормальной, тоже требуют «восстановления порядка» (крепостнического). У них тоже оппозиция с родительным падежом, оппозиция не системе старой власти, а ее применению — «безучастному, бездушному» и т. п. Пирогов в 1860-х годах соглашается, что надо сечь, но требовал, чтобы секли *не* безучастно, *не* бездушно. Прогрессисты не против того, чтобы теперешние социальные элементы «восстановляли порядок», но им советуется делать это «участливее». Какой прогресс-то у нас за полвека!

Формула перехода кадетов:

«Выслушав объяснения министра народного просвещения и признавая: 1) что в них имеет место полное смешение точки зрения педагогической с точкой зрения полицейской; 2) что объяснения эти представляют полное отрицание тех нормальных оснований, на которых могут быть установлены дружественные отношения сотрудничества между школой и семьей; 3) что политика министерства, вызывая глубокое недовольство в среде учащихся и законное раздражение в обществе, сама содействует образованию той атмосферы, которая благоприятствует раннему вовлечению учащейся молодежи в занятия политикой и таким образом сама создает условия, возникновение которых должна была бы предупредить; 4) что обращение с учащимися, как с государственными преступниками, калечит жизнь наиболее одаренных из подрастающего поколения, вырывает из рядов его многочисленные жертвы и составляет угрозу для будущности России, — Дума признает объяснения министра неудовлетворительными и переходит к очередным делам».

В гораздо более мягкой и закутанной фразами форме здесь *тоже* осуждается «раннее» вовлечение в политику. Это — антидемократическая точка зрения. И октябристы и кадеты осуждают полицейские меры лишь потому, что требуют вместо них *предупреждения*. Не разгонять собрания, а предупреждать их должна система. Ясно, что система сама от такой реформы лишь подкрасится, но не изменится. Мы недовольны политикой министерства, — говорят к.-д., — и у них выходит, совсем по-октябристски, что *возможно желать* изменения этой политики без кое-чего гораздо более глубокого.

К.-д. выражаются против правительства гораздо резче, чем октябристы, и неразвитые политически элементы за этой резкостью слов просматривают полное тождество либеральной, антидемократической, *постановки вопроса* у к.-д. и у октябристов.

Дума должна серьезно учить народ политике. Кто учится политике у кадетов, тот развращает, а не развивает свое сознание.

Что октябристы, прогрессисты и кадеты торговались и сторговались на общей формуле, это не случайность, а результат их идейно-политической солидарности в основном. Нет ничего мизернее кадетской политики: ради признания неудовлетворительными объяснений, соглашаться на прямое осуждение политики в школах. Но соглашались кадеты на это потому, что они сами осуждают «раннее» вовлечение.

Формула трудовой группы:

«Принимая во внимание: 1) что грубое насилие, произведенное 9.XII 1912 над учащейся молодежью средней школы, поразившее общество позорным привлечением охранного отделения к делу педагогического надзора за учащимися средней школы, встретило в объяснении министра народного просвещения г. Кассо лишь полное одобрение и злорадную насмешку над

общественным мнением; 2) что система сыска и охраны, являющаяся результатом всей политики объединенного министерства, и в частности министра народного просвещения Кассо, ведет к окончательному разгрому и грозит в будущем тяжелыми потрясениями для подрастающего поколения, — Гос. Дума требует: немедленного принятия обратно всех уволенных 9. XII и, признавая объяснения министра народного просвещения Кассо неудовлетворительными, — его немедленной отставки и переходит к очередным делам».

Эта формула, строго говоря, есть резко-либеральная формула, но того, что должен бы сказать демократ, *в отличие* от либерала, в ней нет. И либерал может признать позорным привлечение охраны к педагогическому надзору, но демократ должен сказать (и должен научить народ тому), что *никакой* «надзор» не вправе посягать на свободное устройство кружков и бесед о политике. И либерал может осуждать «всю политику объединенного министерства», но демократ в России должен разъяснить, что есть некоторые общие условия, в силу которых какое угодно иное министерство вынуждено было бы вести ту же, в сущности, политику.

Демократизм трудовической формулы сказывается *только* в ее тоне, в настроении авторов. Настроение есть политический симптом, слов нет. Но от формулы перехода не грех требовать продуманной мысли, а не только «духоподъемного» настроения.

Формула перехода социал-демократов:

«Выслушав объяснения министра народного просвещения и усматривая в них: 1) решимость бороться с естественным и отрадным стремлением учащейся молодежи к расширению своего умственного кругозора путем самообразования и к товарищескому общению; 2) оправдание системы чиновнического формализма, шпионства и полицейского сыска, насаждаемой в высшей, средней и низшей школе, умственно и нравственно калечащей молодежь, беспощадно подавляющей всякие проблески самостоятельности мысли и независимости характера и порождающей эпидемию самоубийств среди учащихся, — Гос. Дума признает эти объяснения неудовлетворительными. Признавая вместе с тем, что 1) господство полицейской точки зрения в деле народного просвещения неразрывно связано с господством охранной полиции над всею русской жизнью, подавлением всех видов организованной самодеятельности граждан и их бесправием и что 2) только коренное преобразование государственного строя и системы государственного управления способно освободить граждан от полицейских пут, освободить от них и школу, — Гос. Дума переходит к очередным делам».

Едва ли можно признать безупречной и эту формулу. Нельзя не пожелать ей более популярного и более обстоятельного изложения, нельзя не пожалеть, что не указана законность занятия политикой и т. д. и т. п.

Но наша критика *всех формул* вовсе не направлена на частности редактирования, а исключительно на *основные политические идеи* авторов. Демократ должен был сказать главное: кружки и беседы *естественны и отрадны*. В этом суть. Всякое осуждение вовлечения в политику, хотя бы и «раннего», есть лицемерие и обскурантизм. Демократ должен был поднять вопрос *от* «объединенного министерства» *к* государственному строю. Демократ должен был отметить «неразрывную связь», во-1-х, с «господством охранной полиции», во-2-х, с господством в экономической жизни класса крупных помещиков феодального типа.

(Собр. соч., т. XVI, стр. 323—326)

А. Вел-ский (А. Великопольский)

«НОВЫЕ» ШКОЛЫ

(1911 г.)

Наряду с казенными среднеучебными заведениями в России за последнее десятилетие, особенно в конце его, появились школы общественные и частные, школы «новые», как их называют. В большинстве случаев это некоторые коммерческие училища, частные гимназии и реальные.

Освободительное движение 1905 г., с одной стороны, а затем последующая за этим движением правительственная реакция, с другой, окончательно подорвали доверие буржуазного общества к целесообразности учебно-воспитательной системы казенной школы, пришедшей, в конце концов, не то к «потешной» казарме, не то к ужасному клубу юных самоубийц.

«Новые» школы возникли в противовес старым и, по мере возможности удовлетворяя общественному желанию, притянули к себе тех педагогов, которые по той или иной причине не могли всецело продолжать свою деятельность в казенной школе. Но наиболее талантливые и энергичные педагоги проникли в «новую» школу в весьма ограниченном количестве, так как реакция сделала решительно все, чтобы такие педагоги не имели физической возможности продолжать свою деятельность.

Начертав на своем знамени слова: гуманность и прогресс, слова столь любезные буржуазному сердцу, но по существу весьма туманные и растяжимые, «новые» школы, особенно в начале своего возникновения, во всеуслышание и нарочито громко отреклись от старого и принялись с энергией новой метлы выметать это старое из своего обихода. Особенно «нового»-то в этих школах, пожалуй, и нет. Правда, по сравнению с казенной школой, есть разница; так, например, дети, особенно маленькие, *любят свою школу*, охотно посещают ее. Мы не избалованы и готовы считать новым то, что, по существу, является старой и необходимой основой педагогики. Допустим даже, что это особая заслуга новой школы, но ценность ее много страдает оттого, что ее так часто подчеркивают сами педагоги. Не надо говорить о своих собственных заслугах, а то можно договориться до абсурда, даже до провокации, как случилось, например, с одним достаточно известным в Петербурге педагогом, заявившем на одном собрании следующее:

«Провокационная деятельность профессиональных союзов в 1905 г. лишила возможности членов профессиональных союзов продолжать

свое образование. Но мы и наша новая школа вернули им эту возможность».

«*Быть учителем значит быть. борцом*» — говорил Дистервег, а вот именно среди педагогического персонала «новых» школ почти нет борцов. «Новая» школа обслуживается средними педагогами, без достаточно твердых определенных убеждений. Большинство преподавателей, особенно старших классов, не сумели совершенно уйти от старой казенной школы, или же, если ушли, то не смогли освободиться от вредного влияния, не смогли вытравить душевную ржавчину недостатков и пережитков отжившей учебно-воспитательной системы.

Есть другие педагоги, даже молодые, которые находят возможным и безвредным (как это ни кажется странным) для себя и для юношества служить сразу двум богам. Эти педагоги одновременно являются деятелями старой и новой школы. В одном случае они учат и воспитывают детей по указке, воздействуя на них «единицами», карцером и исключением, или если сами не прибегают к этим средствам, то в лучшем случае молчат, и таким образом мирятся с насилием, которое ежечасно видят. В то же время эти педагоги работают и в «новой» школе, где воспитательная система требует от них совершенно других качеств и иных действий.

Вместе с этими педагогами в «новую» школу проникла и вредная зараза двойственности и, как непосредственные спутники таковой, — компромисс и лицемерие.

Все эти господа, служащие в казенных гимназиях и реальных училищах, как сами они говорят, «для тела», а в «новой» школе «для души», право, похожи на евангельские повапленные гробы, раскрашенные снаружи и «полные внутри костей мертвых и всякой нечистоты». Да и школу-то делают похожей на такой гроб.

Краткость газетной статьи не дает нам возможности привести целый ряд фактов, иллюстрирующих новую школу в очень неприглядном виде. Укажем следующее. Во многих «новых» школах взамен грубого физического насилия встречается насилие нравственное, доходящее иногда до нравственного издевательства над учащимися. Многие классы воспитываются под влиянием слабых, беспринципных педагогов в атмосфере постоянных компромиссов и показного либерализма. В женских школах замечается среди учащихся сильное развитие вредной сантиментальности, что объясняется излишним сантиментализмом самих воспитательниц.

Но что всего вреднее, по нашему мнению, — «новая» школа в старших классах развивает среди учащихся крайний индивидуализм, переходящий в полнейший анархизм мысли и воли.

Внутренняя, необходимая для всякой работы, особенно коллективной, сознательная дисциплина в «новой» школе отсутствует. И этот дефект существует не потому, что учащиеся непослушны, избалованы, дурны, а потому, что сами педагоги исполняют очень плохо свои прямые обязанности. Нигде нет столько пропусков уроков и опаздывания в класс к началу занятий, как среди преподавателей старших классов «новых» школ. Известны случаи, когда у преподавателей были одни и те же часы для занятий в различных учебных заведениях.

Естественно, что не может быть и речи о нормальной дисциплине среди учащихся там, где руководители не смотрят на педагогическое дело как на общественное.

В «новых» школах, которые вообще постепенно нивелируются со старыми, уже применяется многое из того старого, от чего столь громко отреклись они в начале своего возникновения. Конечно, тем педагогам, которые своей личностью и своей жизнью не могут являться для детей и юношей примером, приходится прибегать к старым патентованным средствам для воздействия на своих воспитанников. Иначе не может и быть.

Ученики старших классов чувствуют и сознают всю двойственность и ненормальность вещей в новой школе: но вряд ли понимают, насколько это для них вредно. Они чувствуют только разочарование, неудовлетворенность, пустоту; сами сознают односторонность своих знаний. Главный же вред — крайний индивидуализм, особенное «плевательное» на все и вся настроение, поверхностность суждений и отсутствие принципов, — не осознан еще учащимися, ибо его в юношеские годы учесть крайне трудно. Не в таких школах найдет удовлетворение юношество, и не такие школы могут подготовить истинных граждан.

(«Звезда», № 15, стр. 31)

Н. К. Крупская [24]

САМОУБИЙСТВА СРЕДИ УЧАЩИХСЯ И ТРУДОВАЯ ШКОЛА.

(1911 г.)

На основании донесений попечителей учебных округов врачебно-санитарный отдел министерства народного просвещения составил отчет о самоубийствах среди учащихся за 1909 г.

Это — один из ужаснейших «человеческих документов». Сухие цифры говорят о том, что с каждым годом растет то, чему нет имени на человеческом языке — самоубийство детей и подростков. В 1906 г. насчитывалось 44 самоубийства учащихся, в 1907 — 74, в 1908 — 83, в 1909 — 143. Это не считая покушений на самоубийство, которых в 1909 г. было 69.

Но ведь в факте самоубийства ребенка или подростка ужасен не самый факт смерти. Жаль, конечно, молодую гибнущую жизнь, но ведь сама по себе это вещь довольно естественная и обыденная. Ужасает то, что ребенок мог дойти до такого отчаяния. А с точки зрения ду-

шевного состояния самоубийство или покушение на самоубийство разницы не составляет.

Итак, в 1909 г. более 200 человек учащихся доведены до самоубийства!

Речь идет только об учащихся. Самоубийства детей, не посещающих школу, — ремесленных учеников, мальчиков, служащих в лавках, и пр., и пр., — в счет здесь не идут. Речь идет о гимназистах, реалистах, гимназистках, институтках и пр. (учащиеся среднеучебных заведений составляют свыше 70% всех учащихся самоубийц).

Н. К. Крупская

Естественно возникает вопрос: какую роль играет в самоубийствах учащихся школа?

Одна маленькая цифра весьма красноречиво говорит о роли школы в этом отношении. В то время, как в мае месяце — во время экзаменационной страды — число самоубийств равнялось 21, в июле, когда школьная жизнь замирает, число самоубийств ничтожно — их всего два.

Посмотрим, каковы были причины самоубийств. В 44 случаях причины остались совершенно неизвестны. В 6 случаях отчет указывает, как на причину самоубийства, умопомешательство, в 10 — утомление жизнью, в 9 — неврастению.

Вопрос же о том, почему это 12—16-летние дети сходят с ума, одержимы неврастенией, так страшно утомлены жизнью, остается открытым. В большинстве случаев указываются лишь поводы самоубийств. В 9 случаях поводом были дурные отметки, провал на экзамене, исключение; в 14 — страх наказания со стороны родителей за неуспешность, в остальных случаях поводы были, так сказать, посторонние: в 14 случаях — неудачная любовь, в 18 — семейные неприятности и пр. И опять-таки остается открытым вопрос: почему такие вещи, как «измена Сонечки», или семейные неприятности заставляют подростка пускать себе пулю в лоб в период школьных занятий, особенно в период экзаменационной горячки, и худо ли, хорошо ли, но выносятся в каникулярное время? Или почему эти вещи легче переносились в 1906 г., когда школа пользовалась относительной свободой, а в 1909 г., когда школа подтянута, что называется, во всю, самоубийства учащихся достигли таких невероятных размеров?

Вообще отчет не выясняет причины самоубийств, — из него лишь видно, что дети так несчастны, что достаточно часто совершенно ничтожного повода, чтобы чаша оказалась переполненной, что ничто не привязывает их к жизни, что, окруженные родителями, учителями, товарищами, они страшно одиноки, что окружающие совершенно не интересуются внутренним миром ребенка, да и сам он не может, не умеет ни с кем сблизиться, весь уходит в себя и бродит дикарем, «бесприютен и сир», чувствует себя ненужным, лишним, всем чужим.

Видно из отчета еще и то, что школа не только не вносит мира в душу ребенка, а, напротив, усугубляет его мучительное душевное состояние.

По поводу отчета человеки в футляре станут вновь утверждать, что самоубийства детей и подростков растут благодаря той распущенности, которая якобы царит среди учащихся, будут говорить, что надо усилить над ними надзор, строго наблюдать за тем, чтобы гимназисты не гуляли с гимназистками в городских садах, чтобы учащиеся аккуратнее посещали церковные службы и не ходили с оборванными пуговицами, так как беспорядок в одежде ведет к беспорядку в мыслях. Родители и вообще люди благожелательные будут говорить о том, что надо более гуманности и мягкости в отношениях к ученикам, что надо так распределять время, чтобы дети не переутомлялись, что необходимо отменить экзамены и т. п.

И лишь немногие, перечитывая отчет, придут к заключению, что растущие с каждым годом самоубийства учащихся как нельзя более красноречиво иллюстрируют полную непригодность всей современной школьной системы, указывают на полное ее крушение и вопиют о необходимости создания новой, свободной, построенной на совершенно иных педагогических основах школы.

Скажут: нельзя ставить целиком на счет школы самоубийства учащихся — первенствующую роль играет в этом отношении российская действительность, гнетуще действующая на психику детей.

Конечно, смешно было бы отрицать влияние окружающей общественной среды и обстановки. Но современная школа не только не борется с этим гнетущим влиянием, не только не в силах ему что-либо противопоставить, — она сама действует в том же направлении, убивая в ребенке всякую энергию, всякую жизнерадостность.

Кроме того, влияние школы слишком слабо потому, что она не будит самодеятельности учащегося, не отвечает на его умственные и нравственные запросы, не захватывает его целиком, а заставляет его лишь пассивно воспринимать «преподаваемое ему учение». Вот почему, несмотря на то, что со школой связано почти три четверти жизни ребенка, школа остается для него чем-то сторонним, чуждым. Один французский писатель, Кузинэ, хотя и горячий защитник современной рутинной школы со всеми ее отрицательными сторонами, но умеющий недурно наблюдать детей, отмечает, что французские дети смотрят на школу, как на нечто нереальное, искусственное, далекое от жизни с ее яркими радостями и горестями. Жизнь, по их мнению, начинается лишь за стенами школы, в школе же все выдуманное, невзаправдашнее, никчемушное, все делается так себе, «нарочно». Если учитель сердится, так это не потому, что он действительно огорчен или возмущен, а так, по обязанности; если детям дают какую-нибудь работу, то не потому, чтобы их труд был на что-либо нужен, а только для порядка.

И Кузинэ отмечает слабое воспитательное влияние такой чуждой детям школы.

Если это верно по отношению к французской школе, то что же сказать про нашу, русскую?

Возьмите наших гимназистов, — как мало у них школьных воспоминаний! Лучшие годы жизни проходят для них, как какой-то мутный сон; потом и помянуть их нечем. Конечно, такая школа не может бороться с влиянием окружающей обстановки.

И потому еще школа бессильна в этой борьбе, что она страшно оторвана от жизни. Школа с ее грамматиками, историями и прочим сама по себе, а жизнь с ее сложными вопросами сама по себе. Вопросы, выдвигаемые жизнью, настоятельно требующие ответа, в школьные программы не входят, и их учащийся должен решать сам как знает. А ведь в теории считается, что школа готовит ученика к жизни. Правда, «подготовка к жизни» понимается весьма узко. Подготовка к жизни сводится к тому, что школа стремится дать ученику известные знания и умения, закрепляемые правами, которые дадут ему в будущем возможность занять известное общественное положение: получить место, должность, заняться той или иной интеллигентной профессией.

Но о самой главной подготовке к жизни, — о том, чтобы подготовить учащегося к жизни среди людей, — ведь он не Робинзон какой-нибудь, и жить ему приходится среди людей, какой бы профессией он ни занимался, — школа заботится весьма мало. Она совершенно не заботится о развитии в учениках общественных инстинктов, о развитии в них понимания окружающих, стремления и умения быть всегда, на всяком месте полезным людям. А ведь только одно это сможет сделать человека счастливым, одно это может застраховать от того ужасного душевного состояния одиночества, ненужности, которое так часто толкает теперь юную, полную сил жизнь на самоубийство.

Чтобы легче жилось с людьми, чтобы складывались с ними близкие, теплые отношения, надо уметь внимательно относиться к людям, уметь становиться на их место, влезать в их шкуру, уметь отыскивать во всяком человеке «искру божию». Большую роль в этом отношении могут сыграть произведения великих писателей, умеющих поднимать завесу над святая-святых человеческой души, но необходимо, чтобы человек умел читать не только книгу, но живую жизнь. Для этого ему надо уметь наблюдать жизнь, людей, нужно постоянно живое общение с людьми, лучше всего общение по совместной работе, которая сближает, соединяет людей. Что делает в этом отношении современная школа? Она искусственно отрывает ученика от людей. Все время поглощает у них школа, приготовление уроков; на общение с людьми вне школы времени почти нет. С кем имеет дело ученик в школе? С учителями, с товарищами. Учитель учит, ученики учатся, учитель приказывает, ученики слушаются, и это воздвигает между ними стену. В лучшем случае учитель придет в класс, даст более или менее интересный урок, ученики выслушают его более или менее внимательно, зададут, может быть, несколько вопросов и разойдутся, как чужие. Духовной близости между учениками и учителем мешает весь формализм школьной жизни. Разве, за весьма редкими исключениями, станет говорить ученик с учителем о своих задушевных мыслях, о своих сомнениях, станет искать у него нравственной поддержки? В худшем случае учитель и ученики — два враждующие лагеря. А товарищи? В классе, другой раз, 30—40 человек, и они часто знают друг друга лишь по имени, по голосу, по виду, а духовно остаются совершенно чуждыми, хотя изо дня в день сидят вместе по 4—5 часов.

В современной школе все направлено на то, чтобы разъединять учеников, а не сближать их. Отметки, соревнование — все это ведет к развитию зависти, тщеславия. Все направлено к тому, чтобы отделить ученика от товарищей; ему запрещается что-либо спрашивать своего соседа, никакой общей работы, которая требовала бы объединенных, совместных усилий, ученикам не дают. Каждый вынужден думать о себе, заботиться о своих личных успехах. Всякое проявление чувства товарищества, благодаря принудительному характеру школы принимающее нелепые формы подсказыванья, совместного надувания учителя, строго преследуется.

И только общественный инстинкт предохраняет детей от превращения в тщеславных эгоистов. Вышеупомянутый французский педагог Кузинэ с негодованием говорит об этом ничем неискоренимом чувстве солидарности, чувстве товарищества учеников, и откровенно заявляет, что учитель должен направить все усилия на борьбу с этим чувством, должен пустить в ход и ласку и строгость, должен войти к ученикам в доверие, — все делать, чтобы разъединить их, иначе он-де не будет пользоваться авторитетом и ему не справиться будет с этой оравой мальчишек, имеющих свои представления о чести и справедливости.

Школа будущего должна всячески развивать в детях чувство солидарности. Всякий формализм должен быть изгнан из школы, должно отсутствовать всякое принуждение. Собственно говоря, школа будущего должна представлять собою свободную ассоциацию учащихся, ставящих себе целью путем совместных усилий проложить себе дорогу в царство мысли. Учитель в такой школе — лишь старший товарищ, богатый опытом и знанием, который помогает учащимся научиться самостоятельно учиться. Он указывает им приемы, методы приобретения знаний, помогает организовать совместную работу самообразования, учит, как надо в деле обучения помогать друг другу. Только такая школа может стать школой солидарности, школой, научающей взаимному пониманию и доверию.

Но мало одного стремления быть полезным людям. Надо уметь это делать. Современная школа отучает детей быть полезными. Ребенок стремится тотчас же применить свои знания, а школа искусственно удерживает его от этого. Она держит его на никому не нужных диктовках, задачах, утешая его тем, что в будущем, когда он окончит школу, получит аттестат, он будет полезен родителям и обществу.

Кто близко знает детей, тот знает, как они — особенно в старших классах — тяготятся этим вынужденным бездельем, этим постоянным подавлением в себе самого естественного инстинкта — быть полезным другим. Современная школа воспитывает искусственно неуменье применять свои силы и знания, быть ими полезным. Окончивший гимназист

как не матерям, лицам непосредственно заинтересованным в этом вопросе, на личном опыте испытавшим, сколько ненужной горечи даже в наилучшие семейные отношения вносит существующая духовная отчужденность между полами, — кому, как не матерям, и решать этот вопрос?

Педагогический опыт — вещь очень условная, и делать на основании его выводы надо с большой осторожностью. На педагогическом опыте всегда самым ярким образом отражается общая точка зрения педагога, и она-то и имеет решающее значение.

Поэтому г. Локоть совершенно прав, когда говорит, что «наша мысль прежде всего должна точно формулировать и уяснить себе цели такого (совместного) воспитания, т. е. в сущности — конечный идеал воспитания, идеальный образ той молодой человеческой личности, которую мы стремимся создать путем воспитания».

И вот при определении этой идеальной личности мы видим у г. Локотя крупную ошибку.

На самом деле г. Локоть совершенно отодвинул эти общие вопросы и подменил их более узким вопросом: как будет действовать на половой инстинкт учащихся их постоянное совместное пребывание в школе, будет ли оно ослаблять или усиливать этот инстинкт?

Между тем, совершенно неправильно подменить вопрос о совместном обучении, о совместной работе вопросом о совместном пребывании в школе.

Если уж ставить вопрос с педагогической точки зрения, то надо поставить вопрос о возможной степени влияния школы, в частности, на установление моральных отношений между юношами и девушками. Надо поставить вопрос так: способно ли совместное обучение сколько-нибудь серьезно повлиять на установление нормальных отношений между мужчиной и женщиной или воспитательное значение школы так ничтожно, что школе нечего и мечтать вступать в борьбу с влиянием среды? А затем поставить вопрос: способна ли современная школа сыграть в этом отношении какую-либо воспитательную роль?

Впрочем, подменив вопрос о совместном обучении вопросом о совместном пребывании, г. Локоть уже предрешил его в том смысле, что свел воспитательное значение школы к нулю, признал ее совершенно бессильной оказать сколько-нибудь серьезный противовес действующему в противоположном направлении влиянию среды и болезненному развитию организма.

Такой пессимистический взгляд г. Локотя подтверждает и то его мнение, что влиять на отношение полов надо не через школу, а через семью и общество. «Может быть, — говорит он, — новое общественно-педагогическое течение без настоятельной надобности привлекает школу к такому воспитательному делу, которое, по самой природе его, является более близким и более доступным семье и обществу, чем школе. Может быть, это новое течение, увлекаясь, забывает о тех разнообразных технических трудностях педагогического характера, которые неизбежны в практическом течении осуществления намечаемой задачи?..»

Говорить так — значит из-за технических трудностей педагогического характера, неизбежных при всякой серьезной реформе, отказываться от существенной, настоятельно выдвигаемой жизнью, задачи, значит признавать наперед бессилие школы перед жизнью. Нельзя говорить: вот в таком-то вопросе пусть влияет семья, в таком-то школа, в таком-то общество. Воспитательное влияние так не разгородишь; воспитательное влияние кладет отпечаток на весь складывающийся характер ребенка или юноши, и школа не может «оказаться в нетях» по такому важному вопросу, как отношение между полами. Уже самый факт отсутствия совместного обучения есть факт, влияющий самым вредным образом на духовную близость между мужчинами и женщинами. Ибо школа, уклоняющаяся от совместного обучения, уже сходит с почвы нейтральности и искусственно создаваемым обособлением полов при обучении противодействует начинаниям общества и семьи в направлении сглажения отчужденности полов.

Да и по самой природе, вопреки мнению г. Локотя, дело духовного сближения полов принадлежит школе. И взрослые люди лучше всего узнают друг друга на совместной будничной работе. Такая совместная работа воспитывает в них солидарность, развивает общественные инстинкты.

У школьников трудовая жизнь идет главным образом в школе. И эта трудовая жизнь сближает детей между собой. Причем это сближение идет с самых первоначальных ступеней обучения, так что к моменту пробуждения половых инстинктов имеется уже налицо известная привычка к совместной работе, известная духовная близость, позади лежит уже целый ряд сообща пережитых впечатлений. Школа — место, где дети учатся работать, и, естественно, если мы хотим, чтобы в жизни мужчина и женщина дружно работали рука об руку, — а работа, ведь, основа жизни, — мы с первых же шагов должны развивать в них навык к совместной работе. Никакие детские собрания, рефераты, развлечения, где будут встречаться мальчики и девочки не для совместной работы, а для развлечения, — может быть, и очень разумного, — не в состоянии заменить общения в школе на общей будничной работе. Если хотеть духовного сближения между мужчиной и женщиной, необходимо сделать, чтобы они совместно переживали ту радость, которую дает всякому здоровому ребенку ощущение роста своего кругозора, роста своих духовных сил.

Посмотрим, прав ли г. Локоть в своем пессимистическом взгляде на воспитательное значение школы?

Конечно, не следует преувеличивать воспитательной роли школы. Смешно было бы думать, что совместное обучение может сразу радикально изменить отношения между мужчиной и женщиной. Эти отношения определяются длинным историческим прошлым, определяются экономическим положением женщины, ролью того класса, к которому принадлежит тот или иной мужчина, та или иная женщина. Семья и окружающая среда влияют на ребенка, прививая ему соответствующие взгляды и привычки, и ребенок, с которым имеет дело школа, и в этом отношении, как и во всех иных, не является какой-то tabula rasa... Воспитателю придется бороться и, может быть, упорно с теми взглядами и привычками, с которыми пришел ребенок в школу; но разве и в других отношениях не приходится делать то же самое? Роль школы

как не матерям, лицам непосредственно заинтересованным в этом вопросе, на личном опыте испытавшим, сколько ненужной горечи даже в наилучшие семейные отношения вносит существующая духовная отчужденность между полами, — кому, как не матерям, и решать этот вопрос?

Педагогический опыт — вещь очень условная, и делать на основании его выводы надо с большой осторожностью. На педагогическом опыте всегда самым ярким образом отражается общая точка зрения педагога, и она-то и имеет решающее значение.

Поэтому г. Локоть совершенно прав, когда говорит, что «наша мысль прежде всего должна точно формулировать и уяснить себе цели такого (совместного) воспитания, т. е. в сущности — конечный идеал воспитания, идеальный образ той молодой человеческой личности, которую мы стремимся создать путем воспитания».

И вот при определении этой идеальной личности мы видим у г. Локотя крупную ошибку.

На самом деле г. Локоть совершенно отодвинул эти общие вопросы и подменил их более узким вопросом: как будет действовать на половой инстинкт учащихся их постоянное совместное пребывание в школе, будет ли оно ослаблять или усиливать этот инстинкт?

Между тем, совершенно неправильно подменить вопрос о совместном обучении, о совместной работе вопросом о совместном пребывании в школе.

Если уж ставить вопрос с педагогической точки зрения, то надо поставить вопрос о возможной степени влияния школы, в частности, на установление моральных отношений между юношами и девушками. Надо поставить вопрос так: способно ли совместное обучение сколько-нибудь серьезно повлиять на установление нормальных отношений между мужчиной и женщиной или воспитательное значение школы так ничтожно, что школе нечего и мечтать вступать в борьбу с влиянием среды? А затем поставить вопрос: способна ли современная школа сыграть в этом отношении какую-либо воспитательную роль?

Впрочем, подменив вопрос о совместном обучении вопросом о совместном пребывании, г. Локоть уже предрешил его в том смысле, что свел воспитательное значение школы к нулю, признал ее совершенно бессильной оказать сколько-нибудь серьезный противовес действующему в противоположном направлении влиянию среды и болезненному развитию организма.

Такой пессимистический взгляд г. Локотя подтверждает и то его мнение, что влиять на отношение полов надо не через школу, а через семью и общество. «Может быть, — говорит он, — новое общественно-педагогическое течение без настоятельной надобности привлекает школу к такому воспитательному делу, которое, по самой природе его, является более близким и более доступным семье и обществу, чем школе. Может быть, это новое течение, увлекаясь, забывает о тех разнообразных технических трудностях педагогического характера, которые неизбежны в практическом течении осуществления намечаемой задачи?..»

Говорить так — значит из-за технических трудностей педагогического характера, неизбежных при всякой серьезной реформе, отказываться от существенной, настоятельно выдвигаемой жизнью, задачи, значит признавать наперед бессилие школы перед жизнью. Нельзя говорить: вот в таком-то вопросе пусть влияет семья, в таком-то школа, в таком-то общество. Воспитательное влияние так не разгородишь; воспитательное влияние кладет отпечаток на весь складывающийся характер ребенка или юноши, и школа не может «оказаться в нетях» по такому важному вопросу, как отношение между полами. Уже самый факт отсутствия совместного обучения есть факт, влияющий самым вредным образом на духовную близость между мужчинами и женщинами. Ибо школа, уклоняющаяся от совместного обучения, уже сходит с почвы нейтральности и искусственно создаваемым обособлением полов при обучении противодействует начинаниям общества и семьи в направлении сглажения отчужденности полов.

Да и по самой природе, вопреки мнению г. Локотя, дело духовного сближения полов принадлежит школе. И взрослые люди лучше всего узнают друг друга на совместной будничной работе. Такая совместная работа воспитывает в них солидарность, развивает общественные инстинкты.

У школьников трудовая жизнь идет главным образом в школе. И эта трудовая жизнь сближает детей между собой. Причем это сближение идет с самых первоначальных ступеней обучения, так что к моменту пробуждения половых инстинктов имеется уже налицо известная привычка к совместной работе, известная духовная близость, позади лежит уже целый ряд сообща пережитых впечатлений. Школа — место, где дети учатся работать, и, естественно, если мы хотим, чтобы в жизни мужчина и женщина дружно работали рука об руку, — а работа, ведь, основа жизни, — мы с первых же шагов должны развивать в них навык к совместной работе. Никакие детские собрания, рефераты, развлечения, где будут встречаться мальчики и девочки не для совместной работы, а для развлечения, — может быть, и очень разумного, — не в состоянии заменить общения в школе на общей будничной работе. Если хотеть духовного сближения между мужчиной и женщиной, необходимо сделать, чтобы они совместно переживали ту радость, которую дает всякому здоровому ребенку ощущение роста своего кругозора, роста своих духовных сил.

Посмотрим, прав ли г. Локоть в своем пессимистическом взгляде на воспитательное значение школы?

Конечно, не следует преувеличивать воспитательной роли школы. Смешно было бы думать, что совместное обучение может сразу радикально изменить отношения между мужчиной и женщиной. Эти отношения определяются длинным историческим прошлым, определяются экономическим положением женщины, ролью того класса, к которому принадлежит тот или иной мужчина, та или иная женщина. Семья и окружающая среда влияют на ребенка, прививая ему соответствующие взгляды и привычки, и ребенок, с которым имеет дело школа, и в этом отношении, как и во всех иных, не является какой-то tabula rasa... Воспитателю придется бороться и, может быть, упорно с теми взглядами и привычками, с которыми пришел ребенок в школу; но разве и в других отношениях не приходится делать то же самое? Роль школы

скромна, но это не причина воспитателю отказываться наперед от той доли влияния, которую он может оказать.

И потом школа школе рознь.

Школа проникнутая бюрократическим духом, мертвящей рутиной, формализмом, неспособная удовлетворить духовных потребностей ребенка, дать ему радость развития всех его сил; школа, бесцельно надрывающая организм ребенка, убивающая его самодеятельность, его чувства собственного достоинства, уверенность в своих силах, — такая школа вообще неспособна оказать на учащихся никакого воспитательного влияния, или вернее, оказывает развращающее влияние. В школе, где дети не работают, не учатся, а томятся, от скуки льют друг другу чернила за шиворот, строят пакости учителям и т. п., — в такой школе, может быть, и неуместно совместное обучение, в такой школе, может быть, и опасно совместное пребывание мальчиков и девочек.

Но в школе обновленной, в школе, где между учащими и учащимися близкие дружеские отношения, где царит жажда знания, стремление научиться работать и жить на пользу людей, — в такой школе совместное обучение обязательно.

Но, скажут нам, такая школа — утопия, надо считаться с действительностью. Да, правда, надо считаться с действительностью, но надо также брать ее в ее развитии. Если считать современную школу чем-то неизменным и из нее исходить, то, право, все эти разговоры о совместном обучении — праздное занятие. И г. Локоть, решая вопрос о совместном обучении, — часто грешит тем, что решает его применительно к рамкам существующей школы, к тем рамкам, в каких он разрешен быть не может.

Г. Локоть подменил вопрос о совместном обучении вопросом, как будет действовать на половой инстинкт детей их постоянное совместное пребывание в школе. Он задается вопросом, ослабит ли это совместное пребывание или усилит половой инстинкт, и хорошо ли подавлять половой инстинкт. При этом он высказывает вполне верную мысль, что у здорового, нормального человека половой инстинкт силен и что в этом нет ничего дурного, а подавление естественного инстинкта может быть только вредно; что при обсуждении вопроса о совместном обучении вопрос идет не об ослаблении или усилении полового инстинкта, а об урегулировании его. Но, высказав эту вполне здравую мысль, г. Локоть выражает затем всякого рода сомнения: не будет ли при совместном обучении не только относительно, но и абсолютно ослабевать половой инстинкт? Не будет ли развиваться взаимное равнодушие полов не только по отношению к школьным «товарищам», но и вообще? Не будет ли в силу роста этого «привычного» равнодушия полов ослабевать интерес к браку и к семейной жизни, или не отразится ли это равнодушие на плодовитости семьи, на здоровьи и энергии детей, рождающихся от таких равнодушных «товарищеских» браков? Все это, — говорит г. Локоть, — надо еще проверить на широкой практике.

Вопросов поставлено много, и притом вопросов крайне сложных, весьма трудно поддающихся учету вообще, а педагогическому в особенности. Извольте, например, измерить степень «равнодушия» брака

и учесть влияние этого «равнодушия» на здоровье и энергию родившихся от такого равнодушного брака детей! Ведь для этого надо учесть все факторы, влияющие на здоровье и энергию этих детей, измерить степень влияния этих факторов, выделить фактор «равнодушия» и т. п. Все эти задачи мало выполнимые. В известных наблюдениях над внутренней жизнью ребенка много ли цены в этих рассуждениях? Наукой, в точном смысле этого слова, можно назвать только педагогику экспериментальную, в педагогике же, в общем смысле слова, слишком много условного и субъективного. Поэтому хотя педагогический опыт, широкая практика — вещи очень полезные, но возлагать на них надежды превыше меры не следует, и не в педагогической практике главным образом следует искать разрешения вопроса о пользе совместного обучения.

Ведь что такое педагогический опыт? Запас известных наблюдений над внутренней жизнью ребенка, обобщение этих наблюдений. Для того, чтобы они имели цену, надо, чтобы педагог был чутким психологом, который умел бы видеть, умел подсмотреть что делается в душе ребенка. Такие педагоги — величайшая редкость. При этом необходима полная объективность, а затем надо уметь сделать из данных фактов надлежащий вывод.

Как много условного в так называемом педагогическом опыте и как различно он может быть истолкован, показывают наблюдения самого г. Локотя.

Из своих наблюдений в качестве педагога он вынес впечатление, что «просвещение» детей по половому вопросу и искусственное создание «привычки» детей разного пола друг к другу может внести в психику детей, впоследствии юношей, элемент искусственного рассудочного подавления инстинктов и чувств. И в пример он приводит девушку, которой мать натолковала, что мужчины скверны, склонны к разврату, поддерживают проституцию, на жен смотрят, как на предмет физиологических удовольствий, и т. п. Девушка все это себе усвоила, сделалась неспособной к какой-либо идеализации мужчин, и вот, когда она полюбила, она стала ломать себя и испортила себе отношения с человеком, которого полюбила. Какой бы, казалось, вывод следует из этого факта? Что не надо делать всяких нелепых обобщений и внушать их детям, во-первых, а во-вторых, что надо, чтобы девочки не спали вместе с мальчиками, как приучала свою дочь мать вышеназванной девушки, а учились и работали бы вместе с ними. Тогда они видели бы в них впоследствии прежде всего симпатичного или несимпатичного им человека, а потом уже «мужчину». Совместное обучение могло бы помешать вредному влиянию росказней матери на девочку, так как товарищеские отношения девочки с мальчиком заставили бы ее критически отнестись к подобным нелепым обобщениям. Как видите, из приводимого г. Локотем факта можно сделать совершенно иные выводы, чем делает он.

Он боится, что совместное обучение уничтожит идеализацию девушками юношей, заставляющую их слепо итти за любимым человеком, и идеализацию девушек юношами, заставляющую их рыцарски относиться к женщине. На эту идеализацию он смотрит, как на что-то очень хо-

рошее, боится, что уничтожение этой идеализации снимет с чувства любви его поэтический ореол, отнимет от него поэзию. Вот утверждение, против которого приходится спорить самым энергичным образом на основании жизненного опыта. Ничего нет вреднее этой идеализации. Она делает то, что при заключении брака молодые покупают «кота в мешке». И сколько горьких разочарований ждет юношу, когда он узнает предмет своей идеализации ближе! Сколько семейных драм, разбитых жизней! Художественная литература очень полно разработала эту тему. Идеализация — ложь, а ложь — плохая помощница в жизни. И совместное обучение будет способствовать тому, что девушки и юноши будут знать друг друга в истинном свете. Поэтический ореол чувству любви придает одухотворенное влечение, но одухотворяет его гораздо больше, чем ложная идеализация, понимание внутренней жизни, психического склада любимого человека.

Разве герой «Крейцеровой сонаты» не идеализировал свою невесту, а потом не мучились они всю жизнь, духовно чуждые друг другу? «О том, о чем мы говорили друг с другом, могли бы говорить между собою и животные», говорит он, характеризуя свои отношения к жене. В этой-то отчужденности и лежит весь корень драмы.

И Лаврецкий идеализировал Вареньку, а что хорошего было в их браке? И разве любовь Лаврецкого к Лизе менее поэтична и глубока потому, что он знал, за что ее любит, чем к Вареньке, которой он не знал?

Нет, в идеализации ничего нет хорошего, она должна быть чужда той идеальной молодой личности, о которой говорит г. Локоть. Это вовсе не значит, конечно, что эта молодая личность должна быть чужда идеалов. Как раз наоборот. Именно наличность этих идеалов (я не касаюсь здесь их содержания) лучше всего может содействовать одухотворению и урегулированию полового инстинкта.

Цель моей статьи — не детальный разбор статьи г. Локотя, в которой много интересного, цель статьи — отметить те неправильности в постановке вопроса и те ошибочные утверждения, которые могут лишь затемнить обсуждаемый вопрос и подать повод к недоразумениям...

(«Вопросы народного образования», 1918 г., стр. 273—283)

DjVu – библиотека сайта
www.biografia.ru

ГЛАВА VII

ВОПРОСЫ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В ПЕРИОД ФЕВРАЛЬСКОЙ БУРЖУАЗНО-ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ

ПОСТАНОВЛЕНИЯ ВРЕМЕННОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА ПО ВОПРОСАМ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ [25]

1. О гимназиях, прогимназиях и реальных училищах для совместного обучения детей обоего пола

(24 апреля 1917 г.)

В изменение и дополнение действующих узаконений постановить:

I. Предоставить министру народного просвещения право учреждать на средства казны, в пределах ассигнованных по смете сумм, и разрешать открывать на средства земских, городских и иных учреждений общественного управления, сословий, приходов, обществ, товариществ и частных лиц гимназии, прогимназии и реальные училища для совместного обучения детей обоего пола, с распространением на означенные учебные заведения действующих узаконений о мужских гимназиях, прогимназиях и реальных училищах ведомства министерства народного просвещения, с нижеследующими от указанных узаконений отступлениями:

1) Все должности в смешанных учебных заведениях, за исключением должности законоучителя, могут быть замещаемы лицами женского пола.

2) В смешанных учебных заведениях, при коих имеется пансион для девиц, учреждается особая должность заведывающей пансионом со всеми правами и преимуществами, присвоенными должности инспектора.

3) Лица женского пола, определяемые на должности в смешанные учебные заведения, должны иметь то же образование и учительское звание, какие требуются от лиц мужского пола, занимающих соответственные должности в мужских учебных заведениях. Они пользуются правами на содержание, прибавки и пенсии, присвоенные занимаемым ими должностям, и правами, указанными в пунктах 4 и 5 статьи 391 уставов о пенсиях и единовременных пособиях (Св. зак., т. III, по прод. 1912 г.), и получают при командировках по делам службы и при отправлении к месту службы прогонные и суточные деньги и пособия на тех же основаниях и в том же размере, какие установлены для лиц мужского пола, состоящих на соответственных должностях.

4) Министру народного просвещения предоставляется право учреждать в смешанных учебных заведениях должность учительницы руко-

делия со служебными правами, определенными для учительниц рукоделия в женских средних учебных заведениях.

II. Предоставить министру народного просвещения преобразовывать по ходатайству содержателей, подкрепленному заключением местного общественного управления, существующие гимназии, прогимназии и реальные училища в смешанные учебные заведения соответственного типа.

(«Журнал министерства народного просвещения», 1917 г., № 7/8.)

2. Об учреждении реальных училищ в составе четырех старших классов

(28 апреля 1917 г.)

1. Министру народного просвещения предоставляется учреждать на средства казны в пределах отпускаемых кредитов, всецело или с пособием из местных источников, и разрешать открывать на средства земских, городских и иных учреждений общественного управления, сословий, приходов, частных учреждений и лиц, с пособием или без пособия от казны, четырехклассные реальные училища, с распространением на них действующих узаконений о мужских гимназиях и реальных училищах ведомства министерства народного просвещения.

2. В I класс четырехклассных гимназий и четырехклассных реальных училищ принимаются без дополнительных испытаний окончившие курс высших начальных училищ. Все остальные лица, желающие поступить в I класс четырехклассных гимназий и реальных училищ, принимаются не иначе, как по вступительному экзамену в объеме курса высшего начального училища.

3. Распределение преподавания предметов учебного курса и числа уроков по классам четырехклассных гимназий и реальных училищ устанавливается министерством народного просвещения.

4. Число служащих лиц, размеры их вознаграждения и сумм, потребных на содержание 4-классной гимназии или 4-классного реального училища, определяются прилагаемыми при сем штатами.

5. Окончившие курс 4-классных гимназий и 4-классных реальных училищ пользуются всеми правами окончивших курс 8-классных гимназий и 7-классных реальных по принадлежности.

(«Журнал министерства народного просвещения», 1917 г., № 7/8)

3. О преобразовании восьмиклассных гимназий и семиклассных реальных училищ в четырехклассные гимназии и реальные училища

(17 июня 1917 г.)

Во изменение и дополнение подлежащих узаконений постановить:

1. Предоставить министерству народного просвещения право преобразовывать 8-классные гимназии и 7-классные реальные училища, содержимые на средства казны всецело или с пособием из местных источников или на местные средства с пособием от казны, в 4-классные гимназии и реальные училища (Собр. узак. 1917 г., ст. 600) по соглашению, в подлежащих случаях, с учреждениями, воспособляющими казну по содержанию учебного заведения.

2. Предоставить министерству народного просвещения право по соглашению, в подлежащих случаях, с учреждениями, воспособляющими казну по содержанию соответственного учебного заведения, обращать средства, освободившиеся за закрытием младших классов 8-классных гимназий и 7-классных реальных училищ при преобразовании их в 4-классные гимназии и реальные училища, на расходы, связанные с преобразованием и дальнейшим устройством указанных в отделе I четырехклассных средних учебных заведений.

3. Ввести в действие настоящее постановление до обнародования его правительствующим сенатом.

(«Журнал министерства народного просвещения», 1917 г., № 9)

4. Об объединении, в целях введения всеобщего обучения, учебных заведений разных ведомств в ведомстве министерства народного просвещения

(20 июня 1917 г.)

I. Во изменение и дополнение действующих узаконений постановить:

1) Для действительного и планомерного осуществления всеобщего обучения, все начальные училища, включенные в школьные сети или на которые отпускаются средства из казны на содержание их или на вознаграждение преподающим, в том числе и церковные начальные ведомства православного исповедания, а также церковно-учительские и второклассные школы, передаются в ведомство министерства народного просвещения.

2) Все кредиты из казны, отпускаемые ныне по сметам всех ведомств на нужды народного образования, на начальные училища, в том числе на церковные: начальные, учительские и второклассные школы, на училищные советы: при святейшем синоде, епархиальные и на их отделения, на содержание наблюдателей церковных школ, на школьно-строительные надобности, а равно и суммы церковно-школьного строительного фонда имени императора Александра III, перечисляются в смету министерства народного просвещения.

II. Предоставить министру народного просвещения установить:

1) по соглашению с подлежащими ведомствами, порядок передачи школ, поименованных в статье 1 предшествующего (I) отдела, в ведомство министерства народного просвещения.

2) Порядок, условия и срок передачи объединяемых в ведомстве министерства народного просвещения начальных училищ органам местного самоуправления.

III. Закон 3 июля 1916 г. об учреждении пенсионной кассы учителей и учительниц церковно-приходских школ (Собр. узак., ст. 1661) отменить, с перечислением средств означенной кассы, по принадлежности, в смету министерства народного просвещения и в пенсионную кассу народных учителей и учительниц ведомства министерства народного просвещения. Всех учителей и учительниц начальных школ, означенных в статье 1 отдела I настоящего постановления, привлечь к обязательному участию в пенсионной кассе на учителей и учительниц ведомства министерства народного просвещения, с распространением на вступающих в таковую кассу льгот закона 1 июня 1910 г. по зачету

всей до вступления в кассу предшествующей службы за счет казны (Собр. узак., ст. 1014).

IV. Настоящее постановление (отд. I—III) ввести в действие до обнародования его правительствующим сенатом.

(«Журнал министерства народного просвещения», 1917 г., № 10)

О ЕДИНОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ [26]

(Из разработанного Государственным комитетом по народному образованию проекта «Временного положения о единой общественной общеобразовательной школе».)

Революция создала исключительную, редко повторяющуюся в истории обстановку для глубокого и всестороннего преобразования форм государственной и общественной жизни в России и в частности в области народного образования. Она разрушила до основания устои сложившегося веками, но не отвечающего современным потребностям старого строя и, таким образом, очистила поле для систематического, основанного на определенных принципах, нового строительства.

В деле народного образования принципы, положенные в основу нового законодательства, представляют собою продукт длительной эволюции педагогических и организационных идей, развивавшихся в связи с идеалами построения свободного, демократического государства и децентрализации государственной власти.

В применении к реформе школы, эти основные принципы таковы:

1. Передача в возможно широких пределах заведывания народным образованием органам местного самоуправления.

2. Гибкость школьной организации, допускающая приспособление форм школьного управления и внутреннего устройства учебных заведений в местных условиях и открывающая в известных пределах простор творческому приложению местных общественных сил к школьному строительству.

3. Гибкость учебных планов, необходимая для разрешения задач, указанных в п. 2, а также для осуществления индивидуального начала в школьном обучении.

4. Выделение из учебного материала, преподаваемого в учебных заведениях, определенного учебного минимума, удовлетворяющего требованиям образования, с одной стороны, и соответствующего психической природе большинства учащихся — с другой.

5. Единство школьной системы, обеспечивающее планомерное концентрическое расположение учебного материала и преемственную связь между последовательными ступенями школы.

6. Установление общности организационных начал в отношении школ различных ступеней и типов.

7. Построение на общих основаниях мужского и женского образования.

8. Построение внутренней организации школы на основах выборного начала и самоуправления учительской коллегии.

9. Обеспечение профессиональных прав учащих.

10. Обеспечение личных прав учащихся.

11. Обеспечение связи между деятельностью школы и семьи учащихся в деле образования и воспитания последних.

12. Обеспечение прав всех национальностей, входящих в состав населения России, в области народного образования. Принципы эти раскрываются полнее в нижеследующем изложении.

ЕДИНАЯ ШКОЛА

А. Единство школьного курса

До сих пор в России не существовало вовсе какой-нибудь определенной и целостной системы народного образования. Отдельные его элементы складывались разновременно, при различной исторической обстановке и носили на себе отпечаток разнохарактерных идей и влияний, среди которых преобладали в общем тенденции классового господства меньшинства и безграничности централизованной государственной власти.

В соответственности с этим общим положением работа общеобразовательной школы шла у нас одновременно по нескольким параллельным и при том обычно строго изолированным путям.

Путь первый, привилегированный, вел учащихся через приготовительные классы при гимназии и через восемь классов гимназии к высшей школе (к различным факультетам университета и высшим специальным учебным заведениям). Путь второй, близкий по общему направлению к первому, но не вполне привилегированный, — через приготовительные классы при реальном училище, через шесть основных классов реального училища, через седьмой дополнительный класс реального училища к высшим специальным учебным заведениям. Особыми, тоже более или менее изолированными путями шло специальное женское образование с разнотипными средними учебными заведениями разных ведомств, дававшими окончившим в них курс девушкам неодинаковые права в отношении дальнейшего образования. Характерной для всех этих параллельных школьных систем особенностью была не только их взаимная разобщенность, затруднявшая переход с одного из указанных путей на другой, но и те многочисленные затруднения, которые встречал учащийся, даже следуя неизменно избранной дорогой. Учащиеся, успешно окончившие курс приготовительных при гимназии классов, при поступлении в первый класс той же гимназии подвергались до последнего времени состязательным испытаниям. Учащиеся в реальных училищах сверх того подвергались дважды выпускным испытаниям: на аттестат за шесть классов и на свидетельство за седьмой. При поступлении в высшие специальные учебные заведения начинались конкурсные приемные испытания. Эта система взаимоотношений между последовательными этапами образования словно нарочно была расчитана на создание всяческих преград на пути просвещения, особенно трудно преодолимых для учащихся, принадлежащих к необеспеченным классам, которым не под силу было поддержать детей в этой борьбе за право на образование при посредстве специально приглашаемых им в помощь руководителей.

Другой характерной особенностью этой системы было то обстоятельство, что вся она была приспособлена к выполнению конечной задачи — получению кадра людей с высшим образованием. Первая ступень — приготовительные классы — самым своим названием указывала на свою подчиненную служебную роль по отношению к следующей ступени, средней школе в собственном смысле этого слова.

В свою очередь средняя школа по прямому определению уставов ставила своей задачей подготовление к высшему образованию. Построенная на этих началах система привилегированного образования на самом деле представляла для своих питомцев обстановку, мало приспособленную к интересам личности, и, фиксируя одну конечную цель создания кадров высоко дипломированных людей, пренебрегала и судьбою учащихся, не имевших возможности пройти учебный путь до конца, и интересами общества и государства, заинтересованными в наличности лиц, получивших хотя бы элементарное, но все же законченное образование.

Описанная вкратце система являлась продуктом чисто бюрократического творчества, исходившего от центральной власти.

Совершенно особенный образовательный путь представляла собою так называемая народная школа, созданная по преимуществу усилиями общественных самоуправлений, земств и городов. Путь этот разделялся на два последовательных этапа — начальные училища и высшие начальные училища. Своеобразие этого пути заключалось в двух его особенностях: во-первых, окончившие курс начального училища могли при наличности свободных вакансий поступать в высшие начальные училища без испытаний, следовательно тут не было создано искусственных препятствий для продолжения полученного в школе первой ступени образования в школе второй ступени. Во-вторых, курс начального училища имел самостоятельный, более или менее законченный характер, он не являлся приготовительным, а потому высшим начальным училищам приходилось строить свой учебный план на основе, созданной первою ступенью школьного образования. Такое взаимоотношение последовательных этапов общего учебного курса отвечает действительным потребностям общественной жизни.

При современных условиях лишь незначительная часть учащихся в школе низшей ступени получает возможность продолжать образование в школе высшего типа, и потому учебная работа их большинства не может быть подчинена целям, достижение которых для него фактически недоступно.

Наряду с этими мотивами неоспоримого общественного значения должны быть учтены и мотивы чисто педагогические. Построение курса каждой школьной ступени должно отвечать особенностям возраста учащихся, которому соответствует данная школьная ступень. Отсюда следует, что младшие ступени школы не могут приспособляться к выполнению учебных заданий, направленных к облегчению работы старших ступеней, потому что такое приспособление стесняет педагогическую работу школы при составлении учебных планов. Народная школа, построенная на целесообразных организационных началах, располагает учебный материал концентрически по последовательным ступеням курса. При этом некоторые учебные предметы изучаются повторно и это дает школе возможность использовать преимущества более раннего и более позднего возраста учащихся. Впечатлительность и живость воображения, свойственная детям, их способность воспринимать по преимуществу внешние черты явлений, дает им возможность лучше осваиваться с такими сторонами изучаемых предметов и процессов, которые впоследствии с развитием абстрактного мышления могут ускользнуть от их внимания, сосредоточенного в большей степени на постижении внутренней сути явлений. В результате концентрическое построение учебных планов дает наиболее совершенное усвоение учебного материала.

Преимущества пути, по которому шла в своем развитии русская народная школа, в значительной степени утрачивались вследствие незавершенности системы — высшая ступень этой школы не открывала возможности к беспрепятственному продолжению образования в так называемой средней и высшей школе.

Все вышеизложенное приводит к заключению, что новое школьное строительство должно быть основано на началах, установленных русской общественной мыслью при создании народной школы, принцип которой должен сделаться всеобщим. Последовательное развитие этого принципа требует, чтобы над второй ступенью народной школы, высшими начальными училищами (по новой терминологии средними училищами), была воздвигнута третья ступень по образцу предыдущей, т. е. принимающая за основу учебную работу второй ступени, и в свою очередь дающая питомцам законченное в известных пределах образование. При такой конструкции всей системы высшая школа должна являться последним завершающим звеном единой народной школы.

Предлагаемая система общего образования должна таким образом расположиться по следующей схеме: единая общеобразовательная школа представляет собою совокупность четырех последовательных ступеней, из которых три первые, выполняя самостоятельные педагогические задачи, открывают в то же время доступ в школу следующей ступени.

Схема эта очень проста и естественна, но приведение всей школьной системы в полное с нею соответствие осложняется разнообразием реальных условий, при которых совершается школьное строительство, и необходимостью придать ему ту организационную и учебную гибкость, о которой говорилось выше.

Преемственная связь, соединяющая последовательные школьные ступени, предполагает, что содержание курса каждой ступени строго определено на общих основаниях. Установить же объем учебного курса для всех школ определенной ступени возможно лишь при условиях определенной его длительности. Между тем местная жизнь нередко предъявляет в этом отношении к школе различные требования. Поэтому предлагаемое временное положение о единой школе, устанавливая нормальную продолжительность курса для каждой школьной ступени, предоставляет органам местного самоуправления право увеличивать ее по собственному усмотрению. Но для того, чтобы сохранить определенность взаимоотношений в учебном деле, оно предъявляет к местным строителям школы требование указывать в этих случаях

задачи, которые возлагаются на школу в связи с продлением ее курса против установленной нормы.

С изложенной точки зрения ныне существующие двухклассные начальные училища могут получить двоякую организацию: или это будут начальные училища с присоединенными к ним двумя классами среднего (высшего начального) училища или начальные училища с присоединением дополнительной школы, курс которой преследует какие-либо своеобразные цели общеобразовательного или специального характера. В первом случае окончившие двухлетний курс II класса получают право поступать в III класс среднего училища без испытаний, во втором — при поступлении в этот класс они могут быть подвергнуты дополнительному испытанию.

Предлагаемое временное положение признает за норму раздельное существование школ различных ступеней, однако, идя навстречу местным потребностям, оно допускает совместное устройство под общим управлением двух или трех учебных заведений различных ступеней.

Введение в учебные планы дополнительных предметов, избираемых местными органами школьного управления, в свою очередь осложняет взаимоотношения различных учебных заведений в общей образовательной работе. Несомненно, общность учебной основы, устанавливаемой новым законом для всех типов общеобразовательной школы определенной ступени, облегчает поддержание их взаимной связи. Все же при переходе из школы одного типа в школу другого типа учащийся может встретиться с учебным материалом, усвоенным в некотором объеме его новыми товарищами, но незнакомым для него по прежней школе.

В этих случаях установление для переходящих учеников дополнительных испытаний на практике привело бы к разобщению отдельных типов школы и создало бы в некоторых случаях значительные затруднения для лиц, вынужденных по каким-либо причинам расстаться со своей школой и поступить в новую. Оно мешало бы учащимся приискать учебное заведение, наиболее отвечающее по своим учебным планам их индивидуальным склонностям. Поэтому новое законодательство должно усвоить широкий взгляд на такого рода частичные затруднения, возникающие благодаря необходимости сочетать единство школьной системы с некоторым разнообразием школьных учебных планов и доверить устранение этих затруднений инициативе учащихся и педагогической чуткости учащих.

Б. Единство организационных принципов

Доныне начальная народная школа оставалась оторванной от школ высшего типа по тем организационным принципам, на которых строилось внутреннее ее устройство, быт учащихся и учащих, служебные права учащих и т. д. Управление начальными училищами с одной стороны, высшими начальными училищами — с другой, и различных типов средними учебными заведениями — в-третьих, строилось на совершенно различных началах. Первые подчинялись одновременно училищным советам, дирекциям и инспекциям народных училищ, вторые помимо училищных советов директорам и инспекторам народных училищ,

находясь в общем ведении учебно-окружных управлений и, наконец, третьи — непосредственно учебным округам или учебным отделам и другим сходным органам центральных ведомств.

Внешнее управление школами трех ступеней вновь создаваемой единой общеобразовательной школы строится на общих основаниях. Все они находятся в заведывании органов местного самоуправления, учреждаются, открываются, содержатся и управляются на одинаковых в общем началах. Конечно, общность эта не может быть проведена во всех деталях. Относительная элементарность тех учебных задач, которые ставит себе начальная школа, приводит к некоторым упрощениям ее внутреннего строя. В школах высших ступеней преподавание, по мотивам чисто педагогическим, ведется предметное, а в начальных училищах — классное. Число преподаваемых в начальной школе предметов очень невелико. В связи с этим и число учащих в начальном училище в настоящее время часто понижается до двух или даже до одного. Само по себе это обстоятельство исключает возможность во всех случаях построить внутреннее управление начальными училищами на началах самодеятельности учительской коллегии, а в соответствии с этим изменяются в известной степени и взаимоотношения между школою и управляющим ею извне органом школьной администрации. Но все такого рода отклонения начальной школы от общего пути должны диктоваться действительными особенностями условий, в которых протекает ее деятельность, а не рангом, к которому она причислялась до сих пор в качестве школы народной, где и учащиеся, и учащие причислялись как бы к особому низкому сорту людей. Вот почему положение о единой школе, следуя общим принципам, признает необходимым устройство педагогических советов в начальных училищах, число учащих в которых позволяет говорить о наличности учительской коллегии. Вместе с тем, учитывая малочисленность учительского персонала в подавляющем большинстве начальных училищ и новизну предполагаемой организации, предполагаемое временное положение воздерживается от точного определения функций педагогического совета в начальном училище и довольствуется установлением общей директивы, в согласии с которой местные строители школы должны разработать этот вопрос во всех деталях в соответствии с местными условиями жизни. По тем же причинам порядок осуществления выборного начала в начальных училищах определяется новым законом в более общих чертах, нежели в отношении учебных заведений высших типов. Установление соответственных правил в деталях опять таки относится к компетенции местных органов школьного управления.

Исходя из идеи общности организационных принципов, на которых строится единая школа, новое законодательство должно покончить и с теми аномалиями, при наличии которых протекала до сих пор педагогическая работа начальной школы, где три или четыре группы учащихся разного возраста и с различной учебной подготовкой соединялись под названием нескольких отделений одного класса под руководством одного учащего. Устанавливаемый настоящим положением четырехгодичный курс начального училища подразделяется на четыре годичных курса, из которых каждый соответствует особому классу.

В многолюдных школах с достаточным числом учащих, курс этот может быть разделен, как и в школах высшего типа, по полугодиям (с введением семестровой системы).

Организационное единство всех трех ступеней общеобразовательной школы по возможности производится по всем отделам нового положения.

В связи с этим изменяется и школьная терминология, устанавливая в одних случаях тождественные, в других аналогичные наименования для соответственных элементов школьной организации. Так лица, стоящие во главе педагогических коллегий всех трех ступеней единой школы, именуются одинаково заведующими. Три последовательные ступени единой общеобразовательной школы получают соответственные наименования: начальные училища, средние училища и высшие училища.

(Архив Октябрьской революции, 1917 г., дело № 30)

В. И. Ленин

Из брошюры

«МАТЕРИАЛЫ ПО ПЕРЕСМОТРУ ПАРТИЙНОЙ ПРОГРАММЫ»[1]

(Май 1917 г.)

...В переживаемый Россией момент, когда Временное Правительство, принадлежащее к классу капиталистов и пользующееся доверием — по необходимости непрочным — широких масс мелко-буржуазного населения, обязалось созвать Учредительное Собрание,— перед партией пролетариата встает непосредственная задача борьбы за государственное устройство, наилучше обеспечивающее как экономическое развитие и права народа вообще, так и возможность наиболее безболезненного перехода к социализму в особенности.

Партия пролетариата не может ограничиться буржуазно-парламентарной демократической республикой, которая везде в мире сохраняет и стремится увековечить монархические орудия угнетения масс, именно: полицию, постоянную армию, привилегированное чиновничество.

Партия борется за более демократическую пролетарски-крестьянскую республику, в которой полиция и постоянная армия совершенно устраняются и заменяются всеобщим вооружением народа, поголовной милицией; все должностные лица становятся не только выборными, но и сменяемыми в любое время по требованию большинства их избирателей; плата всем, без изъятия, должностным лицам определяется в размере, не превышающем среднюю плату хорошему рабочему; парламентарно-представительные учреждения заменяются постепенно Советами представителей от народа (от разных классов и профессий или от разных мест), в одно и то же время законодательствующими и проводящими в жизнь свои законы.

Конституция Демократической Республики Российской должна обеспечить:

...7. Уничтожение сословий и полную равноправность всех граждан независимо от пола, религии, расы и национальности.

8. Право населения получать образование на родном языке, обеспечиваемое созданием на счет государства и органов самоуправления необходимых для того школ; право каждого гражданина объясняться на родном языке на собраниях; введение родного языка *наравне с государственным* во всех местных, общественных и государственных учреждениях; **отмену обязательного государственного языка.**

...13. Отделение церкви от государства и школы от церкви; **полную светскость школы.**

14. Даровое и обязательное общее и профессиональное образование для всех детей обоего пола до 16 лет; снабжение бедных детей пищей, одеждой и учебными пособиями за счет государства.

14. Бесплатное и обязательное общее и политехническое (знакомящее в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образование для всех детей обоего пола до 16 лет; тесную связь обучения с детским общественно-производительным трудом.

15. Снабжение всех учащихся пищей, одеждой и учебными пособиями за счет государства.

16. Передачу дела народного образования в руки демократических органов местного самоуправления; устранение центральной власти от всякого вмешательства в установление школьных программ и в подбор учительского персонала; выборность учителей непосредственно самим населением и право населения отзывать нежелательных учителей.

(Собр. соч., т. XX, стр. 303—305)

[1] Чтобы сделать читателю наиболее легким и удобным сравнение старого и нового текста программы, оба текста печатаются вместе следующим образом: обычным шрифтом набраны те части старой программы, которые остаются без изменений и в новой; *курсивом набраны те части программы, которые вовсе устраняются из старой программы;* **жирным шрифтом набраны те части новой программы, которых вовсе не было в старой.**

(Предисловие В. И. Ленина к проекту переработки программы. Собр. соч., т. XX, стр. 299)

Н. К. Крупская

ШКОЛЬНАЯ МУНИЦИПАЛЬНАЯ ПРОГРАММА [27]

Чтобы обучение могло стать всеобщим на деле, надо обратить внимание кроме питания школьников на охрану детского труда. Социал-демократы должны требовать законодательного запрещения детского наемного труда до 16 лет. Это запрещение тесно связано с организацией общественного труда подростков через посредство школ. Чтобы запрещение детского наемного труда не оставалось только на бумаге, необходимо, чтобы на помощь фабричной инспекции пришло население, профессиональные союзы, самоуправление. Местное само-

управление должно содействовать присмотру за соблюдением закона о запрещении эксплоатации детского труда, особенно в домашней промышленности, путем устройства особых районных комитетов надзора из среды самого населения.

Чтобы подорвать классовый характер современной школы, необходимо, чтобы школа была едина для всех классов населения, чтобы не было того, что для детей рабочих и крестьян существовали бы низшие, начальные школы, а для господ — средние и высшие; нужно, чтобы для всех была одна общая школа, подготовляющая всех детей к труду и физическому, и умственному, к пониманию жизни, дающая им свет знания. Поэтому в общей единой школе обучение должно быть тесно связано с производством, с производительным трудом. Дело это новое. Чтобы помочь ему, местное самоуправление должно озаботиться устройством при школах мастерских, подвижных музеев, научных кинематографов, экскурсий и пр.

С другой стороны, оно должно выяснять те отрасли труда, где по гигиеническим и другим условиям возможно применение общественного производительного труда детей, и сорганизовать этот труд совместно с представителями учительских организаций, профессиональных союзов, кооперативов и пр.

Единая общая школа, в которой обучение будет тесно связано с самым разнообразным производительным трудом, будет развивать общую трудоспособность молодежи, представлять широкое поприще для самодеятельности ребенка, для приложения его индивидуальных наклонностей и талантов к различным областям труда. В такой школе, которая ставит себе целью ознакомить ребенка на практике со всеми областями труда, каждый ребенок найдет себе работу по душе, которой сможет отдаться с увлечением, которая будет дальше развивать его природные дарования. Такая школа даст возможность свободно и сознательно выбирать себе профессию, одну или несколько. Единая всеобщая трудовая школа сделает ненужными специальные профессиональные школы современного типа, на которых, как и на современной средней школе, лежит печать сословности. Специальные знания будут приобретаться в процессе работы под руководством особых техников и будут связаны с прохождением особых курсов, организуемых при самых фабриках и заводах.

Внимание местного самоуправления должно быть обращено на содействие организации единой всеобщей трудовой школы, а не на поддержку школ, предназначенных для различных классов, для белой и черной кости, каковыми являются наши гимназии, профессиональные школы и пр.

(«Правда» от 19 мая 1917 г.)

DjVu – библиотека сайта
www.biografia.ru

ПРИМЕЧАНИЯ И ПОЯСНЕНИЯ КО ВТОРОМУ РАЗДЕЛУ

[1] Когда в 1896 г. курское дворянство сделало представление Николаю II о назначении комиссии по пересмотру действующих уставов средних учебных заведений министерства народного просвещения, Делянов, возражая, докладывал: «Поставить на очередь вопрос о переустройстве учебных заведений — значило бы подать повод к широкой агитации вроде той, какая была поднята в 70-х годах: на сцену выступят партийные предрассудки, явятся либеральные возгласы против серьезного учения, оживятся мечты людей противоправительственного направления, еще не потерявших надежды повернуть учебное дело к выгодам для своих целей».

Через три года устами министра Боголепова правительство само взяло на себя инициативу «всестороннего обсуждения существующего строя средней школы с целью выяснения и устранения его недостатков». Означал ли этот шаг хоть какую-нибудь уступку «агитации вроде той, какая была поднята (буржуазными фрондерами) в 70-х годах?» Ответ на это дают документы и события того времени. «Боголепов — ничтожная личность, — записал в своем дневнике 1901 г. государственный секретарь Половцев,—без малейших сколько-нибудь государственных взглядов, рутинный поклонник тех порядков или скорее беспорядков, кои установлены необдуманными мероприятиями графа Толстого» («Красный архив», т. 3). Под ширмой «реформ» Боголепов должен был осуществить два реальных мероприятия, направленных против растущих революционных настроений учащейся молодежи (особенно после избиения студентов 8 февраля 1899 г.). Во-первых, опираясь на «временные правила», опубликованные правительством 29 июля 1899 г. и предусматривавшие отдачу «бунтующих студентов» в солдаты, Боголепов должен был создать внутри высших учебных заведений такой «нравственно-воспитательный» режим, при котором «беспорядки» стали бы «невозможными». Несомненно, министр не был лично автором этих правил (Половцев определенно указывает в данном случае на авторство Витте), но он «применил» эти «правила» в 1900 г. в отношении 183 студентов, уволенных из Киевского университета. Во-вторых, Боголепов имел поручение договориться с буржуазной профессурой о совместной с нею линии идеологического воздействия на учащуюся молодежь. Возможность такого сговора была вполне очевидна. «Философская пропедевтика, проектированная в школе проф. Виноградовым, — говорил один из профессоров, участников комиссии 1900 г., — была бы в высокой степени полезна во всех средних учебных заведениях, какого бы типа они ни были. Имеющийся один час логики едва ли может удовлетворить философским запросам юношей в том возрасте, когда у них развивается страсть к философствованию, ищущая себе выхода часто в таком направлении, которое не может быть признано нормальным. Читают К. Маркса, увлекаются социальными и политико-экономическими вопросами, — словом всем тем, что легко схватывается из окружающей атмосферы, что представляет ходячий интерес. Все это, не переваренное как следует, осваивается, конечно, крайне односторонне, потому что является только воплощением страстной, не находящей себе должного исхода духовной жажды. Вот мне и кажется, что такая философская пропедевтика может быть дала бы некоторые опорные пункты для необузданной, мятущейся молодой мысли, явилась бы некоторого рода регулятором ее, показав, что всякий предмет, всякое явление может быть истолковано и освещено весьма убедительно и совсем иначе, с таких точек зрения, о которых иному юноше может быть и не снилось».

Однако в условиях разгорающегося революционного движения политика Боголепова оказалась безрезультатной как в том, так и в другом отношении. Закрывая занятия комиссии, Боголепов говорил: «По возвращении на место службы вас ожидает целый ряд нетерпеливых вопросов: что было, как решено и т. д. Не хочу, чтобы вы совершенно замкнули уста и ничего не говорили по этому поводу... Но прошу вас быть осторожными. Наша общая задача — не смутить учащихся: пусть они спокойно учатся, не ожидая скорой перемены, и не привлекаются к вопросам, не подлежащим их обсуждению». Вскоре (24 февраля 1901 г.) Боголепов был убит.

[2] Обсуждая факт убийства Боголепова, газета «Московские Ведомости» писала: «Пост министра народного просвещения стал боевым. Как объяснить себе эту странную аномалию? Разве пост министра народного просвещения не является местом самой мирной и спокойной государственной службы? Разве предшественник Боголепова, добрейший граф Делянов, не наслаждался этим миром и покоем может быть более, чем кто-либо другой из прежних министров народного просвещения, не делая даже тех уступок общественному мнению, на которые был готов итти Боголепов? Почему же с появлением его во главе министерства положение министра так резко изменилось и из мирного сделалось боевым?» Поставив эти вопросы и оставив их без ответа, буржуазная газета хорошо обрисовала значение того поста, куда на замену Боголепова в 1901 г. назначен был *генерал* Ванновский. «Боевой» характер предстоящей ему деятельности был впоследствии подчеркнут и самим царем. «Как раз год тому назад, — писал он министру, — я вас призвал на трудный и даже опасный пост министра народного просвещения... Все в России поняли цель вашего назначения в смысле моего желания успокоить и умиротворить взбаламученное море учащейся молодежи, а затем уже внести желательные перемены в школьной системе». Другими словами, новому министру предстояло продолжить незаконченное Боголеповым дело «усмирения» передовой, революционной молодежи. Однако революционное движение среди учащихся при Ванновском еще более возросло. В 1902 г. Ванновский был уволен в отставку.

[3] Циркуляр министра Зенгера «О мерах к поддержанию дисциплины в учебных заведениях» явился ответом министерства просвещения на революционные выступления учащейся молодежи. В газетах появились сообщения о фактах «ученического террора» по отношению к местному педагогическому персоналу, и в адрес министерства просвещения поступали записки вроде следующей: «За последние месяцы появляются все чаще и чаще указания на то, что политическая пропаганда охватывает и средние учебные заведения. Полагаю, что настало время войти в соображения систематических мер борьбы с этим злом, пока оно не приняло слишком обширных размеров. Жертвами пропаганды на этот раз являются уже не юноши, а дети, и это поистине великое бедствие». Полученные из округов данные рисовали картину в школе еще более «мрачной». «Из докладов видно, — сообщал попечитель московского округа, — что делаются усиленные попытки политической пропаганды среди учеников, преимущественно средних и старших классов средних учебных заведений, и что агитация ведется по плану. Ввиду изложенного необходимо быть особенно тщательными и деятельными в предупреждении и пресечении влияния пропаганды, а также при всяком удобном случае предостерегать родителей и учеников об этой опасности, ввиду того, что пропаганда часто ведется агитаторами среди учащихся в таких местах, где могут следить лишь родители». На последнем настаивал также и попечитель Петербургского учебного округа, полагавший, что «поведение учащихся не может быть существенно улучшено, хотя бы даже удалось установить порядок внешний на улицах, если не будет содействия учебным заведениям со стороны родителей, теперь нередко осуждающих вместе с детьми все учебные заведения. Необходимо попытаться убедить, если невозможно всех, то хотя бы немногих родителей, что сдержанность при детях лучше всего учит последних сдержанности...»

Распространяясь о родителях и семье, попечители округов мало, однако, говорили о непосредственных воспитательных возможностях самой школы. Петербургский округ устроил для двух старших классов гимназий и реальных училищ столицы цикл лекций проф. Зелинского «Об античном мире».

Лекции начали посещать 590 человек, и к концу цикла число слушателей упало до 250, причем округ намеренно отказался от чтения по другим предметам, из-за которых «учащиеся на чтения об античном мире, пожалуй, и не пришли бы из-за распространенного предубеждения». Еще курьезнее опыт этой «воспитательной» работы обрисовался в Рижском округе за первые месяцы 1904 г. «Для борьбы с этим пагубным влиянием (революционной пропаганды) я, — пишет попечитель округа, — указал на необходимость при всяком подходящем случае помогать учащимся разбираться в собственных мыслях и впечатлениях и, кроме этого, особым распоряжением просил ныне же организовать особые чтения на интересующую тему войны; предварительный опыт такого чтения уже состоялся». Попечитель приложил и тезисы «животрепещущего выступления» для того, чтобы можно было судить о его качествах. Возьмем из них пару примеров. «4. Стремление России на Восток имеет характер стихийный, с которым правительство оказывалось несколько раз бессильным бороться... 10—12. Россия до последней возможности воздерживалась от войны, но теперь вся Европа видит, что эта война — неизбежное средство защиты Европы против страшной опасности панмонголизма, которую давно уже провидели нынешний германский император (его картины) и писатели В. Соловьев и Достоевский. Против нас была так называемая желтая печать Англии и Америки, но и в ней заметен теперь поворот в нашу пользу». Об «успехе» чтения попечитель ничего не пишет, но к донесению приложена составленная местной социал-демократической ученической организацией прокламация «К учащейся молодежи», где говорится: «Самодержавие, порющее голодных крестьян, расстреливающее рабочих, угнетающее слабые национальности, организующее еврейские погромы для отвлечения накопившегося в народе недовольства и революционной энергии, затеявшее теперь бессмысленную войну с Японией, ...не остановилось и перед гнусным насилием над всем подрастающим поколением страны. Товарищи! освободитесь от влияния школы... мы призываем тех из вас, кто еще не окончательно подавлен школьным режимом, к выработке из себя сознательных революционеров — социал-демократов. Мы зовем вас в ряды нашей социал-демократической организации учащейся молодежи, лозунг которой — долой самодержавие, да здравствует политическая свобода, да здравствует социализм!» Организованная по плану Зенгера «деятельность» педагогического персонала средней школы оказалась бессильной задержать присоединение передовой учащейся молодежи к наступившей в 1905 г. революции.

[4] Обращение ЦК РСДРП наметило студентам более высокую, чем практиковавшаяся до того времени (забастовки), форму революционной борьбы — захват университетов для революционно-пропагандистской работы. Вот что говорилось, например, в принятой студентами Петербургского университета по предложению социал-демократической группы резолюции (в 1906 г.): «Студенческие забастовки как форма поголовного протеста не соответствуют достигнутой уже ступени развития русского освободительного движения. Открытый университет играет крупную положительную роль в дальнейшем развитии освободительного движения. Интересы этого движения требуют концентрации студенчества в больших городах». И реакции в этой новой обстановке пришлось не только «с грустью вспоминать о мирном времени забастовок», но даже — искусственно устраивать перерывы в занятиях, объявляя университеты на известные сроки закрытыми, а студентов обязанными разъехаться из университетского города.

[5] Записка была подготовлена к публичному оглашению на торжественном годовом акте Московского университета 12 января 1905 г. За отменой акта оглашение однако не состоялось и записка была опубликована лишь в печати. Типично либеральный характер записки ярче всего выступает в том ее пункте, где профессора желательную для них университетскую автономию требуют «в интересах спасения школы от политики», откуда бы последняя ни исходила. «Не мешайте либеральному движению! вот лозунг...», — писал об этой тактике профессоров В. И. Ленин 11 октября 1905 г. «А в чем состоит это либеральное движение? — *В попятном движении*, ибо свободой университета профессора пользуются и желают пользоваться не для революционной, а для *противореволюционной* проповеди, не для разжигания по-

жара, а для тушения его, не для расширения поля борьбы, а для отвлечения от решительной борьбы на сторону мирного сотрудничества с Треповыми» (Собр. соч., изд. 2-е, т. VIII, стр. 315).

[6] В своем «Опыте классификации русских политических партий» (Соч., т. X, стр. 90—95) В. И. Ленин свел многочисленные политические партии буржуазии и помещиков в период первой революции к трем основным направлениям: 1) кадеты, 2) октябристы и 3) черносотенцы. По характеристике В. И. Ленина «кадет — типичный буржуазный интеллигент и частью даже либеральный помещик. Сделка с монархией, прекращение революции — его основное стремление». Октябрист — это крупный буржуа, делец, презирающий всякую теорию, плюющий на интеллигенцию и отбрасывающий всякие свойственные кадетам претензии на «демократизм». Октябрист, как и кадет, стремится к сделке с монархией, но понимает эту сделку не как ту или иную политическую систему, например парламентаризм, а как «соглашение нескольких лиц или главарей с придворной камарильей в интересах прямого подчинения правящей буржуазии неповоротливого, тупоумного и азиатски-продажного русского чиновника». Третий тип партии господствующих классов — черносотенцы (монархисты) хотят «сохранения и формального восстановления самодержавия», гарантирующего им ту возможность «попрежнему грабить, насильничать и затыкать рот всей России», при которой пышным цветом процветают «грязь, темнота и продажность». Единство действий этих партий в борьбе *против* обновления, совершаемого силами революционного движения, Ленин имел случай характеризовать в 1913 г. в статье «Возрастающее несоответствие». Мысли октябристов, высказанные ими по поводу ученических политических кружков, Ленин характеризовал как «антидемократические», развивающиеся по принципу «бей, но в меру и без огласки». Позицию в этом деле прогрессистов он считал очень близкой к позиции октябристов, идущей по линии критики не старой системы, а ее «безучастного и бездушного» применения к тождественной тому, как в 1860 г. Пирогов относился к вопросу о сечении гимназистов. Что касается кадетов, то «к.-д., — говорит Ленин, — выражаются против правительства гораздо резче, чем октябристы, и неразвитые политически элементы за этой резкостью слов просматривают полное тождество либеральной, антидемократической, *постановки вопроса* у к.-д. и у октябристов».

[7] Законопроект о введении всеобщего начального обучения, разработанный в министерстве народного просвещения, внесен был правительством 20 февраля 1907 г. во вторую Государственную думу, которая, вследствие последовавшего в июне этого года разгона, принять какие-либо решения по данному вопросу не могла. Вопрос перешел в третью Государственную думу, октябристско-черносотенную (65,7% депутатов принадлежало к этим партиям). В избранной 20 ноября 1907 г. комиссии по народному образованию оказалось 18 церковников, 14 «тайных» и «статских» советников, 3 высших придворных «сановника» и ни одного народного учителя. Председателем комиссии был избран октябрист фон-Анреп, бывший профессор и попечитель двух округов; заместителем его — воронежский помещик Е. Ковалевский, тоже октябрист. Начав свою работу в январе 1908 г., комиссия к 4 апреля подготовила законопроект всего лишь о ежегодном ассигновании на нужды начального образования 6900 тыс. руб. 3 мая этот проект стал законом. За последующие годы существования третьей Думы эти ассигнования были увеличены, но закона о введении всеобщего обучения Дума не провела. Выступление Е. Ковалевского 12 июня 1912 г. и принятый Думой в этом заседании законопроект явились ни чем иным, как только словесной декларацией в ответ на окончательный провал вопроса в Государственном совете, последовавший после четырехлетней проволочки его в различных согласительных комиссиях. Формальным мотивом провала для Государственного совета явился отказ Думы фиксировать в новом (10 млн. руб.) ассигновании сумму, идущую на церковно-приходские школы, пока вопрос о последних не будет окончательно разрешен в «Положении о начальных училищах». При министре Игнатьеве законопроект о введении всеобщего обучения был извлечен из архива, частично переработан и 28 августа 1916 г. внесен в четвертую Государственную думу. Министерской редакции этого законопроекта снова противопоставлена была редакция думская. Государственный совет занялся «согласованием» проектов. На этом дело и остановилось.

[8] Учебный план реальных училищ 1906 г. — единственный «реальный» след той бюрократической «реформаторской» волокиты, которая велась в министерстве народного просвещения накануне революции 1905 г. Данный план возник в 1904 г. в совещании министра просвещения Глазова с попечителями учебных округов, где суммированы были все накопленные за 1900—1904 гг. проекты, касающиеся реформ высшей, средней и низшей школы. Решения совещания, «ввиду общей реформы, предполагающейся в самом близком будущем», признаны были, по обыкновению, «несвоевременными». Но когда революция в своем ходе поставила вопрос не о реформе, а о полном уничтожении царской системы просвещения, проект Глазова неожиданно оказался «своевременным», и из него, в части наиболее больного вопроса о средней школе, был извлечен учебный план реальных училищ. Преимуществом плана был признан его «более общеобразовательный характер». Последнее для средних учебных заведений было, конечно, крайне нужно, но что значило установление его для реальных училищ, питомцам которого закрыт был доступ в господствующий тип высшей школы — университеты?! Через семь лет после введения нового учебного плана, когда Государственный совет отклонял предложение Государственной думы открыть в университеты доступ окончившим духовные семинарии и реальные училища, бывший министр народного просвещения Шварц мотивировал это отклонение словами: «Необходимо ограждение университетов от неподходящих элементов и отбросов». В этих словах — правительственная оценка нового учебного плана реальных училищ.

[9] Положение о высших начальных училищах 1912 г. — один из законов периода третьей Государственной думы. Для бюрократов и реакционеров этот закон «хорош» был тем, что он не затрагивал ни начальной, ни средней школы, т. е. ни в какой степени не изменял существующей системы образования.

[10] Съезды уполномоченных дворянских обществ — черносотенная сословная организация господствующего класса помещиков-крепостников, которая, согласно п. 1 утвержденного в 1909 г. правительством устава, имела целью «объединить дворянские общества, сплотить дворянство в одно целое для обсуждения и проведения в жизнь вопросов интереса общегосударственного, а равно и сословного». Собирающая контрреволюционные силы работа съездов началась с 1906 г., и вопросы «просветительной» политики заняли в ней одно из главных мест. Уже в марте 1908 г., подняв вопрос о «ненормальностях в среднем и высшем образовании», съезд высказался за «оздоровление» школы на «началах национального и религиозного» воспитания, вынес резолюцию о желательности закрытия в России всех высших учебных заведений, за исключением двух, оставляемых специально для консервативной профессуры и «академистов»-студентов, и положил начало учреждению особых «кирилло-мефодиевских», «патриотических» начальных школ. Специальной задачей VII съезда было — устранение опасности каких-либо «буржуазных новшеств» в области народного просвещения. Исходя из принятых съездами резолюций, Пуришкевич с рядом других лиц в 1913 г. подверг специальному «обследованию» принятые в начальной школе учебные книги. В изданной по этому поводу брошюре «Школьная подготовка второй русской революции», Пуришкевич признал целый ряд хрестоматий, предназначенных для детей 8—12-летнего возраста, «проникнутыми революционным духом и систематически подготовляющими в каждом школьнике будущего героя революционной баррикады». В ряде учебных округов эта брошюра немедленно была «рекомендована» учебным заведениям, а Государственный совет, усмотрев среди названных Пуришкевичем опасных хрестоматий несколько книг разрешенных Ученым комитетом министерства просвещения, принял по адресу последнего особый запрос: «Ученый комитет, — говорил один из выступавших с этим запросом, — придерживается ныне своеобразной теории школьного воспитания, заключающейся в том, что начальное образование должно основываться на фактах действительности природы с исключением того, что представляет собою иллюзию. Мы, простые обыватели, высказываем перед

лицом руководителя министерства народного просвещения свое твердое и глубокое убеждение, что без этих иллюзий не может существовать великий русский народ, что без них погибнет и развалится та великая страна, которую мы еще до сих пор называем Россией».

[11] Общеземский съезд по народному образованию, происходивший в Москве 16—30 августа 1911 г., явился рупором думских буржуазных фракций и имел задачей, в противоположность съезду уполномоченных дворянских обществ, оказать поддержку в проведении законопроекта о всеобщем обучении. С докладом по этому вопросу на съезде выступил Е. Ковалевский. На съезде приняли участие около 400 делегатов, состав которых разбился на секции: 1) школьного образования, 2) введения всеобщего обучения, 3) внешкольного образования, 4) подготовки и положения учащих и 5) управления и руководства школами. К съезду было подготовлено до 100 докладов. Среди недопущенных на утверждение пленарного заседания оказалась резолюция пятой секции о том, что «начальная школа должна быть едина, и средства, отпускаемые на нее казною, должны сосредоточиваться в министерстве народного просвещения». Труды съезда отпечатаны в издании 1911—1912 гг.

[12] Всероссийский съезд по вопросам народного образования состоялся 22 декабря 1913 г. — 3 января 1914 г. в Петербурге. Съезд должен был выявить взгляды учителей на народное образование. На съезде приняли участие 6507 членов, и подавляющая масса их была из народного учительства. Руководство съезда находившееся в руках назначенного председателя — сенатора Мамонтова, значительно ослабило острый политический характер, какой съезд начинал приобретать. Съезд разбился и принимал свои резолюции по секциям: 1) единой школы, 2) совместного обучения, 3) по вопросам об учителе, 4) школьно-санитарного надзора и 5) методической. Кроме того, работал ряд комиссий, среди которых наибольшее общественное внимание привлекла к себе «комиссия по образованию в местностях с инородческим населением». Демократический характер решений съезда выражен в требованиях единой школы, трудового принципа преподавания, пересмотра программ в смысле усиления в них общеобразовательного естественно-научного материала, изгнания из школы телесных наказаний, поднятия образовательного уровня учительства, введения преподавания на родном языке в школах национальностей, обеспечения их соответствующим составом учительства и т. д. Труды съезда изданы в 1914 г.

[13] Инициатива игнатьевской «реформы» средней школы шла сверху и имела своей задачей расположить буржуазию к тем крупным кредитам правительству, которые, в связи с колоссальными потерями на Западном фронте, стали для него крайне необходимыми. Проект интересен как показатель того, каких педагогических позиций русская буржуазия держалась в своем последнем торге с самодержавием. Требование единой общеобразовательной средней школы, ранее выдвигавшееся демократическими элементами съездов по народному образованию, здесь снято. Старшая ступень средней школы спроектирована в трех параллельных типах; младшая хотя и намечена однотипной, но параллельным ей оставалось высшее начальное училище, в отношении которого совещание Игнатьева поднимало вопрос не о превращении его в первую ступень средней школы, а лишь о «согласовании» его учебного курса с курсом этой ступени. Совещание «уклонилось» от вопроса о равноправии этих разных типов «общеобразовательной» школы, а признание средней школы «самодовлеющей» красноречивее всяких слов говорило и о тупиках (высшее начальное училище), и о недопущении в университеты (реальные отделения), и о привилегиях (гуманитарные отделения). Словом, в части организации школы нет никакого сдвига с полусословной школы. В программном содержании школы произошли некоторые изменения. Согласившись с самодержавием на принципе «национального» построения программ, буржуазия значительно усилила удельный вес русского языка и литературы. Заново была переработана программа истории. В последнюю введено изучение всех европейских революций XVII—XIX вв., истории «демократического» оппозиционного движения и даже «социальных утопий», содержание которых объяснительная записка раскрывала именами «крупнейших представителей умственных движений 30—40-х годов» — С.-Симона, Фурье, Л. Блана, Оуэна и... Маркса. Правительство, бессильное задержать проникновение революционных идей в среду передовой учащейся молодежи, попыталось отказаться от тактики «умолчания» и пошло по линии извращения исторических данных о европейских революциях и утопическом социализме, по пути лживого освещения великого учения основоположника научного социализма — Карла Маркса. Откровенно империалистический характер программы выступает в форме ее усиленного интереса к истории славянства, где наряду с «упадком западного и южного славянства» «выяснилось державное положение в Европе и в целом мире главного представителя славянства — России». Отметив, что возникновение получившегося при этом русско-австрийского соперничества может быть отнесено уже к концу XVII в., программа незаметно переключает вопрос на историю «народов Балканского полуострова». При этом имея, конечно, в виду русско-турецкие войны, выявлявшие стремление господствующих классов России к Константинополю и проливам, она рекомендовала «с особенным вниманием отнестись к тому содействию, какое славянские народы в области их государственного и культурного строительства (здесь, — на Балканах. — *Н. Ж.*) получили от России». В этом пункте буржуазная тенденция программы снова вплотную смыкалась с интересами крепостников, которым для воспитания в детях «любви к своему великому государству и к его многотрудному прошлому» тоже нужны были и «войны царей» и «слава русского оружия», утверждаемая в колониях российского империализма. В ноябре 1916 г. в новом совещании министра проект подвергся неизбежному во всех таких случаях «пересмотру» и «переработке», а вскоре затем устранен был с своего поста и Игнатьев.

[14] Мусин-Пушкин А. А. — один из наиболее запоздалых представителей крепостнической педагогики. Родился в 1855 г. По окончании Петербургского университета в 1879 г. выполнил ряд порученных ему министерством просвещения работ по изучению западноевропейской школы. Работы эти, печатавшиеся в журнале министерства за период 1882—1906 гг., послужили материалом при тех попытках реформы школы, которыми отмечен предреволюционный период. В 1907 г., уже в должности попечителя Одесского учебного округа, Мусин-Пушкин обратил на себя внимание циркуляром, требовавшим от школы, чтобы она начала решительную борьбу «с уклоном» учащихся к политике и партийной борьбе. Средством этой борьбы попечитель объявлял *национальное* воспитание, которым школа, в порядке основной своей «государственной» задачи, должна была возбудить в учениках «любовь к родному (русскому) народу, развить живой интерес ко всему русскому, вложить в молодые сердца глубокое чувство патриотизма и глубокое благоговение перед подвигами славных исторических героев». Непосредственным результатом этого «громкого» выступления явился перевод Мусина-Пушкина по той же должности попечителя учебного округа в Петербург и предоставление ему еще более широких возможностей говорить на эту «глубоко волнующую» крепостников тему. Циркуляр был повторен; одновременно в «Русском собрании» попечитель сделал доклад на тему «О космополитизме нашей школы», где, развивая мысль своего циркуляра, предъявил школе целый ряд обвинений в том, что она не национальна, «космополитична», безжизненна, формальна и т. д. Эта «печальная» картина, по его мнению, была бы вполне безотрадна, если б... в близком западном соседнем государстве не было практически осуществлено то, что «призвано историей» «спасти» и школу и государство. «В Германии школа прежде всего национальна... — говорил он, — это национальное направление, которое, как красная нить, проходит через всю немецкую школьную систему, проводится в ней под мощным энергичным всесокрушающим на своем пути влиянием императора Вильгельма...» Этим-то, далеко не новым для царского министерства народного просвещения, предложением — в интересах «истинно-русского воспитания» итти на выучку к немецким милитаристам — и завершил Мусин-Пушкин свой «вклад» в педагогику XX в.

[15] Каптерев П. Ф. (1849—1922). По окончании Московской духовной академии начал преподавание философии, психологии и педагогики в Петербургской духовной семинарии, в ряде женских гимназий, на Фребелевских курсах, в Психоневрологическом институте и др. учебных заведениях. Состоя

членом ряда педагогических объединений и сотрудником педагогических журналов, развил обширную литературно-педагогическую работу и явился одним из наиболее видных выразителей буржуазной теоретической педагогики в России начала XX в. В своих ранних работах — «Педагогическая психология» 1877 и 1883 гг., «Дидактические очерки» 1885 г. и др. — Каптерев выступал еще как рационалист, на немецкой идеалистической основе. Но с появлением на Западе первых крупных экспериментально-психологических и педагогических работ, Каптерев выступает уже сторонником «опытного» обоснования педагогики. («Дидактические очерки», изд. 1915 г.; «Педагогическая психология» — 1914 г.). Отметим, что наряду с теоретическими работами Каптерев дал две значительные для своего времени историко-педагогические работы: «Историю русской педагогики» (изд. 1910 и 1915 гг.) и «Новую русскую педагогию в ее главнейших представителях» (изд. 1897 и 1914 гг.).

[16] Вахтеров В. П. (1853—1924). Родился в семье сторожа, служившего в одном из учреждений г. Арзамаса. Поступив в Нижегородскую духовную семинарию и не окончив ее, пошел в народные учителя. В 1874—1875 гг. прошел дополнительные курсы при Московском учительском институте. В начале 90-х годов служил инспектором народных училищ Москвы, но вынужден был оставить эту должность после того, как выступил с публичным докладом о необходимости всеобщего обучения в России. В 1903 г. был арестован, на три года выслан из Москвы и лишен права на преподавательскую работу. Литературная работа Вахтерова началась в 1875 г. и охватила довольно широкий круг журналов конца XIX и начала XX вв. Из крупных работ важнейшими являются: «Всеобщее обучение» (1896), «Внешкольное образование народа» (1896), «Основы новой педагогики» (1913), «Предметный метод обучения» (1915), «Спорные вопросы образования» (1907). Кроме того им составлены несколько учебных книг для начального обучения детей и взрослых. Из литературно-педагогических работ послереволюционного времени отметим: «Как учить читать и писать» (Моспечать, 1920), «Реформа правописания» («Вестник просвещения», 1923). Вахтеров — большой сторонник и горячий пропагандист предметного метода обучения, который он обосновывает данными педагогической психологии. Но попытка его, исходя из эмпирико-педагогических предпосылок дать связную концепцию процесса воспитания, оказалась неудачной, так как не пошла дальше мелкобуржуазного положения о том, что школа в интересах «естественного развития» ребенка должна отказаться от «служения каким-либо политическим, социальным, конфессиональным, сословным или иным учреждениям, организациям и партиям».

[17] Румянцев Н. Е. — один из мелкобуржуазных представителей экспериментально-педагогического движения в России начала XX в., преподаватель на Фребелевских курсах в Петербурге и член правления О-ва экспериментальной педагогики (открылось в мае 1909 г.). На втором Всероссийском съезде по педагогической психологии (1909) сделал доклад «Экспериментальные данные к вопросу об эстетическом развитии детей». Из его работ, популяризирующих экспериментальную педагогику, отметим: «Педология (наука о детях)» (1910), «Лаборатория экспериментальной педагогической психологии в Петербурге» (1907), «Школьный психологический кабинет» (1908), «Техника школьных психологических опытов» и др. В послереволюционное время им изданы «Психологические основы трудового воспитания» (лекции для народных учителей, Москва 1920).

[18] Горбунов-Посадов И. И. (род. в 1864 г.) — издатель и редактор мелкобуржуазного педагогического журнала «Свободное воспитание» (1907—1918), сыгравшего известную положительную роль критикой бюрократического строя царской школы и неплохо поставленной информацией о передовых западно-европейских течениях в педагогике. Преклонение перед Л. Н. Толстым и безоговорочное принятие всех его политических и философских воззрений обусловили ненаучный и по существу реакционный характер предложений Горбунова относительно «свободной школы»; это нашло свое прямое отражение также и в предпринятых им изданиях («Библиотека свободного воспитания и образования и защиты детей», книжки издательства «Посредник»).

[19] Вентцель К. Н. — московский педагог и один из идеологов мелкобуржуазного педагогического движения за «свободное воспитание». Начав с борьбы за свободное *семейное* воспитание (1903—1904 гг.), Вентцель в обстановке революции 1905—1906 гг. приходит к мысли об *общественной* организации свободной школы и делает первый набросок ее внутреннего устройства в брошюре «Как создать свободную школу (Дом свободного ребенка)» (1906 г.). К 1909 г. план учреждения школы «нового», «свободного» типа изложен был Вентцелем в книге «Новые пути воспитания и образования детей». Философская основа этих взглядов изложена Вентцелем в двухтомном сборнике его статей «Этика и педагогика творческой личности» (Москва 1912), центральная идея которого, в статье «Этика, педагогика и политика», выражена в таком положении: «Взрослое поколение должно работать над своим нравственным самоосвобождением и одновременно с этим над освобождением молодого поколения и над освобождением общества». В основу должна быть положена идеалистическая этика, и в зависимость от нее поставлены как педагогика, так и политика. Вентцель — непримиримый враг школы и не только существовавшей тогда школы, но и школы как организованного учреждения вообще. «Даже те немногие лучшие школы, которые мы принимаем за лучи света в этом, погруженном в густой мрак педагогическом царстве, — полагает он, — при ближайшем рассмотрении оказываются одним миражем». И свою «новую» воспитательную систему он связывает с идеей организации не школы — «места каторги, мучений, подъяремного труда, неудовлетворенных душевных запросов», — а того «свободного» «экспериментального учреждения», где «не будет первоначально никакой наперед установленной программы, никакого заранее установленного разделения на классы, никакого наперед приглашенного учительского персонала». В этом «доме жизни» дети будут «бегать, играть, шалить, резвиться, заниматься тем или другим видом производительного творческого труда» и... заниматься «религиозными исканиями». Последнее чрезвычайно характерно для реакционного утопизма «свободных воспитателей» и вводит их в число «богоискателей» и «богостроителей» из среды мелкобуржуазной интеллигенции, которая в период реакции отшатнулась от революционного движения. «Духом всеобщего искания как руководителями, так и детьми высшей личной нравственности и личной религии должна быть проникнута вся жизнь в «Доме свободного ребенка», — так утверждает Вентцель и, став на эту почву, он указывает, что «для целей этого (религиозного) искания руководители будут стремиться использовать все стороны и все формы жизни в нем». Идеализм автора, его неспособность понять классовую, политическую сущность воспитания и школы с такой же определенностью проявились в 1917—1918 гг., когда он, отождествив проектируемую им «свободную» школу с школой социалистической, выдвинул реакционный лозунг о движении к социализму через... педагогику!..

[20] Шацкий С. Т. (1878—1934) — педагог; с 1928 г. — коммунист. Родился в семье мелкого военного чиновника. Окончив в Москве курс классической гимназии, поступил в университет и оттуда перешел в Московский сельскохозяйственный институт. При ближайшем сотрудничестве с А. У. Зеленко, Л. К. Шлегер, М. В. Полетаевой и др. Шацкий в 1905 г. организовал на одной из окраин Москвы «Сетлемент», идея которого была позаимствована из практики «культурных поселений» Америки и Англии. По личному признанию Шацкого, этот педагогический опыт, имевший дело исключительно с детьми городской бедноты, ставил себе задачу провести в жизнь «трудовое воспитание, детское самоуправление и удовлетворение детских интересов». В 1908 г. о-во «Сетлемент» было закрыто, но в 1909 г. возобновило свою деятельность под новым названием «Детский труд и отдых». В распоряжении общества были детский сад, опытная школа и детские клубы, а в центре их работы стоял все тот же труд как воспитательное средство, с летними выездами ребят в колонию и организацией там их жизни на началах «самообслуживания». В годы мировой войны к кругу этих учреждений присоединилась работа педагогических курсов, проводимых силами сотрудников Шацкого в Московском городском университете им. Шанявского. С. Т. Шацкий сотрудничал в журнале «Свободное воспитание», напечатал отдельными из-

даниями работы: «Дети — работники будущего» (1908) и «Бодрая жизнь» (1915). После Октябрьской социалистической революции учреждения общества «Детский труд и отдых» вошли в состав первой опытной станции Наркомпроса. С. Т. Шацкий с большим трудом освобождался от мелкобуржуазных взглядов в вопросах воспитания, долгое время придерживаясь теории «свободного воспитания», пропагандируя «комплексное» преподавание, подчинение учебно-воспитательной работы труду и т. п.

[21] Статья «К вопросу о политике министерства народного просвещения» была написана В. И. Лениным в качестве проекта речи, с которой представитель большевистской фракции в четвертой Государственной думе (А. Е. Бадаев) должен был выступить в заседании 4 июня 1913 г. В воспоминаниях об этом выступлении т. Бадаев пишет: «По поручению фракции я выступил с речью о смете министерства народного просвещения. Вопросы народного просвещения в то время усиленно привлекали к себе общественное внимание. Новый министр просвещения Кассо громил университеты, разгонял профессоров, арестовывал и высылал учащихся... Моя речь, составленная в значительной части по материалам, присланным В. И. из Кракова, имела целью вскрыть этот ужасающий произвол и в то же время показать всю фальшь и лживость тех мер, которые предлагали кадеты и другие либеральные партии». Сличение текста проекта В. И. Ленина со стенограммой речи Бадаева показывает, что последним с думской трибуны была оглашена почти дословно большая часть проекта; некоторые, особо резкие, выражения были опущены, чтобы не дать повод председателю Думы лишить слова. Все же за слова: «не заслуживает ли это правительство того, чтобы народ его выгнал», речь Бадаева была оборвана председателем Думы, лишившим оратора слова.

[22] Проект речи Г. И. Петровского написан был, как указывает сам Г. И. Петровский, В. И. Лениным. Речь была произнесена при обсуждении сметы министерства внутренних дел. В рукописях Ленина текста проекта не сохранилось, и речь воспроизводится по стенограмме думского заседания. Помещаем ее с именем т. Петровского потому, что в собрании сочинений Ленина эта речь не напечатана, а с именем Петровского дана лишь в приложении к XVI т. (2-го изд.).

[23] Выдержка из статьи В. И. Ленина «Возрастающее несоответствие» является одним из образцов его глубоко-принципиальных выступлений на основе материалов современной ему школьной действительности. На конференции кадетской партии в феврале 1913 г., по данным печати этой партии, «было обращено внимание на возрастающее несоответствие между потребностями страны в основном законодательстве и невозможностью удовлетворять их при настоящем устройстве законодательных учреждений и при современном отношении власти к народному представительству». Этому кадетскому положению В. И. Ленин противопоставляет большевистское положение: «Писанные и неписанные (западноевропейские. — *Н. Ж.*) конституции, которыми «стыдят» наших реакционеров либералы, представляют из себя лишь запись *итогов* борьбы, получившихся после ряда тяжело доставшихся побед нового над старым и ряда поражений, нанесенных новому старым». В свете этого исторического положения Ленин устанавливает далее, что, в противоположность мнениям кадетов, в России налицо *полное соответствие* между строем самодержавной власти и интересами того класса, которому служит кадетская партия, и есть действительное, ничем кроме борьбы не устранимое *несоответствие* между беспомощностью либеральной болтовни и подлинными потребностями страны. Таков глубокий политический смысл статьи в целом и поставленного над нею заглавия. Поводом для оглашения анализируемых Лениным «формул перехода» послужило выступление в четвертой Государственной думе 27 декабря 1912 г. министра просвещения Кассо. К последнему был обращен запрос 44 депутатов Думы по случаю произведенных в это время арестов и обысков среди учащихся петербургских средних учебных заведений. Тайная организация последних под названием кружка «замученных средней школой» 9 декабря 1912 г. имела собрание в помещении частной гимназии Витмер. Об этом собрании узнала охранка, и нагрянувшими охранниками 34 человека собравшихся были арестованы. Часть из них

(16 чел.) были исключены из учебных заведений без права поступления, другие (9 чел.) исключены с правом держать экзамены и учиться вне Петербурга; остальные оставлены в учебных заведениях и взяты под особый надзор.

[24] Статьи Н. К. Крупской «Самоубийства среди учащихся» и «Совместное обучение» являются откликом на наиболее больные вопросы русской школы, переживавшей после поражения 1905 г. тяжелый кризис. Конечно, при существовавших тогда условиях нельзя было строить *подлинную* школу для детей трудящихся. — «Пусть так, что же из этого?», — спрашивала Н. К. и отвечала: «Настанет время, когда будет возможность создать такую школу, какая нужна подрастающему поколению». И этот вывод прекрасно смыкался с общей линией партии Ленина, подымавшей все деятельное и живое в России того времени вперед, к революционной борьбе за новый строй.

[25] Проводниками буржуазной политики в области просвещения в составе Временного правительства явились последовательно сменявшие друг друга министры: Мануйлов, Ольденбург и Салазкин. Первые два — члены партии к.-д. Одним из показателей их буржуазной политики в вопросах школы может служить «дело об отмене обязательного обучения в школах закону божию». 14 июля 1917 г. Временное правительство вынуждено было опубликовать постановление о повсеместном установлении «свободы совести». Непосредственным выводом из этого общего положения должна была стать отмена обязательности обучения детей в школах закону божию. Но министерство просвещения, вместо того, чтобы сделать соответствующий организационный шаг, занялось «изучением» данного вопроса. С одной стороны, ему представлена была резолюция Государственного комитета по народному образованию, гласившая о том, что «с социально-психологической и педагогической точек зрения преподавание в школе закона божия не должно носить обязательного характера», и требовавшая, чтобы «закон божий был введен в программу школы всех ступеней, как предмет необязательный». С другой стороны, в министерство были направлены заявления противоположного характера. «Всероссийский съезд законоучителей» 12 июля, в противовес решению Государственного комитета по народному образованию, сообщил в министерство, что так как «христианство есть источник мировой культуры и изучение его необходимо для всякого образованного человека..., а школьный возраст является наиболее восприимчивым к усвоению христианской жизни», «необходимо немедленно обратиться с особым воззванием к православному населению России о грозящей опасности для религиозного просвещения народа» и о предложении приходам «составлять приговоры, резолюции и постановления для защиты обязательности преподавания в школе закона божия». «Приговоры» не замедлили своим поступлением в министерство просвещения, и в них можно было читать все — от требования обязательности каждодневного обучения в школах закону божию и господствующего положения в школе священника вплоть до угроз «печальными последствиями» и «большими осложнениями», если «нелегальное постановление Государственного комитета», насаждающее «новый нежелательный тип» и вызывающее «всеобщий протест», будет выполнено. Министерство просвещения сочло вопрос «сугубо неясным» и передало его на решение Временного правительства, в своем отношении указав на то, что по духу принятого правительством общего постановления обязательность обучения закону божьему должна бы быть отменена. Соответствующего решения правительства так и не было опубликовано.

[26] Государственный комитет по народному образованию — мелкобуржуазная организация, возникшая по инициативе Всероссийского учительского союза. Министерство просвещения смотрело на комитет, как на один из работающих при нем совещательных органов, решениями которого оно нисколько не связано. На этой почве 29 июня между комитетом и министерством произошел открытый разрыв, после которого комитет официально снял с себя «ответственность за ход реформы по народному образованию», а министерство прекратило посылку сотрудников на его заседания. В поисках опоры комитет попытался организовать «Государственное совещание по народному образованию», созыв которого намечен был на 10—20 августа; однако при противо-

действии министерства не удалось осуществить и этого. Документом, наиболее полно выражающим взгляд комитета на школьную реформу, следует признать «Временное положение о единой общественной общеобразовательной школе», законченное разработкой, повидимому, еще до провала идеи о съезде по народному образованию. Положением предусматриваются: 1) общественные начальные училища (курс — 4 года), 2) общественные средние училища (курс — 4 года), 3) общественные высшие училища (курс — трехлетний). Между этими тремя ступенями единой общеобразовательной школы устанавливается полная последовательность, ведущая ученика «на все факультеты университетов и в другие высшие учебные заведения без всяких дополнительных испытаний». К проекту «Положения» дана большая записка — «изложение дела», перечисляющая основания, на которых построен был проект. Наиболее существенные страницы этой записки, раскрывающие половинчатый характер «демократических» позиций комитета, мы и даем в тексте хрестоматии.

[27] «Школьная муниципальная программа» относится к периоду подготовки выборов в новые коммунальные учреждения. «Товарищи-рабочие и работницы Петрограда! — писал В. И. Ленин в своей статье этих же дней («Позабыли главное. Муниципальная платформа партии пролетариата» 18 мая 1918 г.): — Идите все на выборы в районные Думы. Стойте за интересы бедного населения. Против империалистской войны, против поддержки правительства капиталистов, против восстановления полиции, за немедленную и безусловную ее замену всенародной милицией» (т. XX, стр. 337).